WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK II — ZESZYT 3/4

LWÓW 1934 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Bornholtz T., Historja dla klasy II gimnazjów (Gebethner & Wolff, Warszawa). — Parandowski J., Dysk Olimpijski (j. w.). — Gen. Sławoj-Składkowski, Gdzie widziałem Komendanta nim Polskę wywalczył (j. w.). — Borowik J., Gdynia port national de la Pologne IV wyd. (Gebethner & Wolff, Paris). — Wasilewski L., La question des nationalités en Poméranie (j. w.). — Osborne A., La propriété foncière et la population en Poméranie (j. w.). — Rybczyński M., Vistule poméranienne (j. w.). — Karczewski St., Geografja Polski (Książnica - Atlas, Lwów—Warszawa). — Gebertowa G., Z dziejów starożytnych i wszesnego średniowiecza (j. w.) — Taż Przewodnik metodyczny do podręcznika: Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza (j. w.). — Bielak F. — Bystroń J. St., Dawniej i dziś. Wypisy polskie dla I kl. gimn. (j. w.). — Hessen S. — Hans M., Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej (j. w.). — Ziemnowicz M., Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej (j. w.). — Tenże, Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej (j. w.). — Arnold St. — Leśniewski Cz. — Pohoska H., Polska w rozwoju dziejowym, t. II (M. Arct, Warszawa). — Grodecki R. — Lepszy K. — Feldman J., Kraków i ziemia krakowska (Państw. Wydawnictwo Książek Szkoln., Lwów). — Witwicki W., Wiadomości o stylach (j. w.). — Rocznik Wołyński III (Związek N. P., Równe). — Książka w bibljotece. Katalog informacyjny (Polskie Towarzystwo Wydawców i Księgarzy, Warszawa). — Jarosz Wł. — Kargol A., Opowiadania z dziejów ojczystych dla VI kl. szkół powsz. (Wydawnictwo Zakładu Nar. im. Ossoliń-

STANISŁAW J. GĄSIOROWSKI (Kraków)

Zagadnienie nauczania historji sztuki w szkołach średnich

I.

1. Nie zamierzam na tem miejscu [1]) zastanawiać się nad dotychczas poczynionemi doświadczeniami [2]) przy nauczaniu historji sztuki w rozmaitych krajach europejskich w szkołach średnich różnych kategoryj. Rozważania moje mają charakter raczej teoretyczny i ramowy, niż praktyczny, choć opierają się oczywiście na licznych obserwacjach. Zresztą, nie zajmuję się specjalnie kwestjami szkolnictwa średniego i mam jedynie pośredni z niem kontakt. Pragnę przeto w niniejszym artykule zbadać kilka zagadnień, które uważam za podstawowe dla należytego rozwiązania sprawy nauczania historji sztuki w szkołach średnich, a mianowicie: 1) jakie są przyczyny i powody, że dotychczas historji sztuki w Polsce się nie naucza, względnie, że tylko wyjątkowo uwzględniają ją programy szkół średnich; 2) jakie są przyczyny i powody projektu jej w prowadzenia; 3) czy istnieje potrzeba ku temu w życiu, nauce lub wśród młodzieży; 4) jakie są cele uczenia tego „przedmiotu". Nadto należy dla pełni obrazu zanalizować główne elementy tego zagadnienia, czyli stwierdzić w jakich warunkach możnaby ra-

---

[1]) Artykuł niniejszy oddaje prawie bez żadnej zmiany główne myśli referatu, jaki wygłosiłem na posiedzeniu Zjazdu historyków sztuki w Krakowie w dniu 1 X. 1934. Jako archeolog klasyczny, pracujący prawie wyłącznie w obrębie zagadnień kultur śródziemnomorskich w starożytności, nie uważałem za odpowiednie stawiać w omawianej materji jakichkolwiek wniosków.

[2]) Np.: Dom Sebastien Braun, O. S. B., L'histoire de l'art dans l'enseignement moyen (w Belgji), XII-e Congrès International d'histoire de l'art, 1930, Publications préliminaires, Resumés des communications; E. M. Spiller, The position of the Decorative Arts in the teaching of History, (w Anglji), ibidem.

cjonalnie uczyć historji sztuki oraz określić, jaki mógłby być stosunek jej nauczania do innych nauk, reprezentowanych w szkołach średnich.

2. W programie szkół średnich, tak dawnych, jak nowych typów, uderza wzajemne ustosunkowanie poszczególnych nauk o kulturze do siebie, czyli silne akcentowanie jednych a pominięcie lub zaniedbanie innych. Taki stan rzeczy jest, sądzę, wynikiem nie tylko, a raczej nie tyle, świadomej refleksji organizatorów szkolnictwa średniego, ile, w pierwszym rzędzie, rezultatem czynników znacznie szerszych i głębszych. Czynniki te leżą, mojem zdaniem, w prądach kulturalnych XIX i XX wieku, a specjalnie w rozwoju poszczególnych nauk o kulturze.

Uderza więc fakt, że nauczanie średnie uwzględnia na szeroką zwykle skalę przedewszystkiem dwie wielkie funkcje kultury ludzkiej, t. zn. mowę i literaturę w formach nawet bardzo zróżnicowanych (t. zn. języki) oraz religję jakoteż na drugiem miejscu, bo w ramach nauki o historji wogóle, niektóre inne funkcje kultury, przedewszystkiem organizację polityczną i społeczną. Z drugiej strony, jedynie bardzo nieliczne elementy tak ważnej rzeczy jak np. prawo bywają uwzględniane przy nauczaniu historji. Produkcja artystyczna ludzkości, trzecia wielka funkcja kultury, obok języka i religji, w tym stanie rzeczy wogóle lub prawie całkowicie nie jest traktowana, albo pojawia się w luźnym związku z innemi działami kultury. Nie jest coprawda także nauczana historja nauki, przynajmniej jako osobny przedmiot, ale historja wiedzy ludzkiej ma odrębny, dość specjalny charakter.

3. Należy wobec tego zapytać, jakie momenty w prądach kulturalnych przeszłości, a szczególnie w stanie nauki, doprowadziły do uprzywilejowania jednych, a zaniedbania innych funkcyj kultury w nauczaniu. Sądzę, że możemy dopatrywać się racji tego stanu rzeczy w fakcie, że w szczególności historja sztuki, będąca przecież historją jednej z najbardziej istotnych funkcyj kultury ludzkiej, skrystalizowała się późno jako nauka w porównaniu z innemi naukami o kulturze.

Początki dzisiejszej [1]) historji sztuki leżą, jak wiadomo,

---

[1]) S. J. Gąsiorowski, Rozwój historji sztuki, Przegląd Warszawski, Warszawa 1923, str. 299—332.

w działalności Joachima Winckelmanna (1717—1768), który pierwszy zwrócił uwagę społeczeństw europejskich na wartość i znaczenie sztuki greckiej; widzimy następnie rozszerzenie kręgu zainteresowań badaczy i wykształconej publiczności na sztukę Egiptu (od wyprawy napoleońskiej) i Azji zachodniej (mniej więcej od r. 1842, t. zn. od pierwszych wykopalisk), a jednocześnie, w epoce romantyzmu, pierwsze zerwanie z obowiązującem dotąd lekceważeniem sztuki gotyckiej, czy wogóle średniowieczno - europejskiej. Dopiero jednak o materjalizm dziejowy względnie pozytywizm oparte tezy i dezyderaty metodologiczne Sempera († 1879) w Niemczech i Taine'a († 1893) we Francji, a następnie reakcja na materjalistyczny i pseudoprzyrodniczy sposób myślenia tych ludzi i ich następców, rozpoczęta przez Wölfflina z jednej strony a Riegla z drugiej, mogła dać impuls do metodologicznego skonsolidowania historji sztuki. Możemy przeto powiedzieć, że dopiero zerwanie na przełomie XIX/XX wieku w badaniach nad sztuką ze stanowiskiem opisowem, historycznem wyłącznie, ikonograficznem i antykwarycznem pozwoliło historji sztuki stać się nauką bardziej precyzyjną i równorzędną z innemi naukami o kulturze ludzkiej. Stąd też właściwie dopiero w XX w. zostały w jej obrębie wypracowane specjalne metody badawcze, oparte w pierwszym rzędzie o t. zw. metodę porównawczą, a więc różne genetyczne, typologiczne, morfologiczne, funkcjonalne, psychologiczne, socjologiczne sposoby badania.

Jeżeli rzeczy tak się miały, to jest jasne, że historja sztuki, długi czas będąca tylko zbiorem wiadomości i obserwacyj o sztuce, pozornie ściśle opartych o swe tło historyczne, nie stała się tematem nauczania. Nawet możnaby twierdzić, że dobrze się stało, że nim nie była. Gdyby była się nim stała, to, mojem zdaniem, stanowiłaby zbiór mniej lub więcej powiązanych danych formalnych, anegdotycznych, biograficznych, historycznych i t. p., połączonych z subjektywnie przez podręcznik i nauczyciela zabarwionem wartościowaniem artystów i ich dzieł.

Obok, może nawet równorzędnie, mógł odegrać rolę w tej sprawie jeszcze inny czynnik, mianowicie dość rozpowszechnione lekceważenie nie tyle zjawisk artystycznych, ile badania tych zjawisk, przekonanie o bezużyteczności i bezcelowości naukowego poznania produkcji artystycznej. Za trzeci czynnik

negatywny możnaby uważać równie częsty dyletantyzm, rzekomą łatwość oceny i wartościowania utworów artystycznych przeszłości.

4. Możemy przejść do rozpatrzenia następnego zkolei zagadnienia, t. zn. jakie są przyczyny i powody, jakie racje projektu wprowadzenia historji sztuki do szkół średnich, skoro możemy założyć, że stan tej nauki jest taki, że należy ją uważać za stojącą na poziomie innych nauk o kulturze, czyli za naukę poświęconą badaniu określonego materjału i posiadającą własne, odrębne metody badawcze i cele. Naczelną racją z punktu widzenia teoretycznego jest niewątpliwie omówione powyżej stwierdzenie wielkiej luki w nauczaniu średniem przez nieuwzględnienie sztuki, jako zasadniczej funkcji kultury i pragnienie jej wypełnienia. Wszystkie inne racje są natury praktycznej lub przeważnie praktycznej. Można więc za powody uważać szukanie nowych możliwości w szkolnictwie, krytykę istniejącego stanu rzeczy, zamiary zrobienia ze szkoły średniej instrumentu społeczeństwa czy państwa i w. inn. Nie mam zamiaru ani dyskutować nad temi rzeczami, ani przeprowadzać ich krytyki, gdyż sądzę, że wystarczy stwierdzenie istnienia wymienionych momentów. Nadto jeszcze inne racje widzę np. w chęci znalezienia pracy dla licznej grupy magistrów i doktorów historji sztuki, wychodzących z uniwersytetów polskich — a więc czynniki już zupełnie utylitarne, których jednak całkowicie pominąć nie wolno, choć można nie kłaść na nie specjalnego nacisku — skoro zastanawiamy się nad racjonalnością samej sprawy.

5. Zapytajmy dalej, czy istnieje rzeczywista potrzeba wprowadzenia historji sztuki. Teoretycznie, a więc z punktu widzenia rozwoju i dobra współczesnej kultury, której jednym z ważnych czynników jest bez wątpienia szkoła średnia, sądzę, że musimy uznać, iż taka potrzeba istnieje. Czy jednak potrzebę tę odczuwają szkoły wyższe, otrzymujące nieprzygotowany materjał ludzki w zakresie studjum nad sztuką, jest kwestją podlegającą dyskusji, którą będziemy mogli oświetlić dopiero przez dalsze wywody. Przeciwnie jednak, różne objawy, które miałem sposobność zaobserwować [1]),

[1]) Szczególnie wśród nauczycieli (ek) szkół średnich, przeważnie jednak tylko z młodszego pokolenia, oraz wśród studentów I roku na mojem proseminarjum z archeologji klasycznej (w Uniw. Jagiell.).

każą mi sądzić, że wśród uczennic i uczniów szkół średnich znalazłaby się spora ilość jednostek, któreby z zadowoleniem powitały wprowadzenie historji sztuki do swej szkoły. Nawet bardzo ostrożnie rozumując, wydaje się, że prasa, muzea prowincjonalne i regjonalne, wycieczki szkolne, połączone ze zwiedzaniem zabytków i inne momenty, zdołały już wytworzyć atmosferę w zasadzie przychylną sztuce u młodzieży szkolnej— mimo, iż pozornie wydaje się inaczej. Oczywiście tego nie można jednak uogólniać zbyt szeroko. Uprzedzając dalszy bieg myśli, powiem, że może istnieć realna potrzeba ograniczonego uwzględnienia historji sztuki.

6. Ważne dla całości zagadnienia jest określenie celów projektu. Wyróżniam cztery główne cele: a) podanie uczniowi pewnego, choćby skromnego zasobu faktów artystyczno-historycznych; b) nauczenie ucznia umiejętności patrzenia na dzieło sztuki; c) przyzwyczajenie ucznia do myślenia kategorjami historji sztuki; d) wzbudzenie u ucznia poczucia estetycznego.

Przeprowadźmy krytykę tych celów.

Punkt a) jest oczywiście zawsze lub prawie zawsze możliwy do osiągnięcia. W niektórych wypadkach może być jednak bardzo trudny do praktycznego przeprowadzenia a to z uwagi na punkt b). Jeżeli uczeń ma się nauczyć patrzeć na dzieło sztuki (a to jest warunkiem), to w takim razie musi mieć sposobność widzenia dzieł sztuki w większej ilości i musi być oddany pod opiekę nauczyciela, który sam umie patrzeć. Później omówię tę kwestję bardziej szczegółowo. Co do punktu c), to trzeba stwierdzić, że poziom umiejętności myślenia systematycznego i energja rozumowania są u kończących dziś szkołę średnią i wstępujących na uniwersytet przeważnie nader lub niezwykle niskie. Wobec tego, także co do możliwości realizacji punktu c), podobnie jak b), muszę się wyrazić sceptycznie. Dzisiejszy stan rzeczy nie może jednak przesądzać przyszłości.

Wzbudzenie t. zw. poczucia estetycznego przez nauczanie historji sztuki samo w sobie uważam za rzecz problematyczną w zasadzie, ale nie sądzę, że wolno tu uogólniać. Wydaje się tylko wątpliwe, czy najlepszy nauczyciel zdoła wzbudzić u uczniów jakieś odczucia estetyczne, czy zamiłowanie do piękna, skoro ogólna atmosfera życia, otaczającego dziecko, jest prze-

ważnie pozbawiona jakichkolwiek cech estetycznych, skoro nagół strój, mieszkanie, sprzęty, narzędzia, maszyny, broń i t. d., takich cech nie wykazują. Choć więc takie jest otoczenie, i choć uznaję w zasadzie słuszność powiedzenia „*non licet omnibus adire Corinthum*“, to mimo to sądzę, że i w tym punkcie nie wolno generalizować i jest prawdopodobne, że przez uczenie historji sztuki da się osiągnąć w praktyce i na tem polu jakie takie rezultaty. Mamy tu przecież do czynienia z imponderabiljami psychiki dziecka, czy młodzieńca, gdzie żaden deterministyczny sposób patrzenia nie może obowiązywać. Przeciwnie, poszedłbym tak daleko, że uważam, iż obowiązkiem szkoły średniej jest właśnie kształcić zamiłowanie do piękna nietylko przez literaturę (co jest problematyczne u dzisiejszej młodzieży) ale i przez architekturę, plastykę i przemysł artystyczny. W dobie zainteresowań aeroplanem, automobilem, motocyklem, radjem, a więc rzeczami konkretnemi, może właśnie przy odpowiednim kierunku, dałoby się zwrócić uwagę na formę artystyczną, pozbawioną bezpośredniego utylitaryzmu, cechującą inne kategorje twórczości ludzkiej, również realizujące się w przedmiotach materjalnych.

7. Resumując, sądzę, że w zasadzie istnieją realne powody i usprawiedliwione cele, aby historję sztuki wprowadzić do szkół średnich, ale pod warunkiem uwzględnienia elementów, do omówienia których teraz przechodzę.

II.

Z istoty rzeczy płynie, że z analizy elementów naszego zagadnienia wynikną pewne zasady, względnie warunki racjonalnego uczenia historji sztuki. Elementy te byłyby następujące:

1. Uczeń. Nie cała młodzież oczywiście wykazuje zamiłowania jakiekolwiek w kierunku poznania sztuki przeszłości, nie wszyscy odczuwają głębiej formę artystyczną i nie wszystkim jest to potrzebne w życiu po ukończeniu szkoły średniej. Choćby więc ideałem mogło być wzbudzenie wiedzy artystycznej i poczucia piękna u całej młodzieży, to jednak postawiłbym jako pierwszy warunek zasadę, że nie należy stwarzać szablonu, czyli zmuszać wszystkich do uczenia się historji sztuki. Należałoby przeto postępować liberalnie, a więc dać możność uczenia się jej tym, którzy tego wyraźnie pragną (bo i tacy

istnieją), dalej tym, którzy mają jakieś wrodzone dane w kierunkach artystycznych wogóle, oraz tym, którzy mają zamiłowania historyczne. Z tego już wynika, że widzę możliwość wprowadzenia historji sztuki tylko w ostatnich, najstarszych latach szkół średnich, w najwyższych klasach [1]). Wobec powyższego byłoby także może najodpowiedniejszem stworzyć fakultatywną, a nie obowiązkową naukę historji sztuki, przynajmniej tymczasowo. Nie widzę zaś najmniejszego powodu do uczenia jej w wielu szkołach o charakterze bardzo specjalnym, zawodowym, np. przy uczeniu krawiectwa i t. p.

2. Nauczyciel. Sądzę, że odpowiedni, t. zn. dobry dobór ciała nauczającego jest jednym z najtrudniejszych do osiągnięcia warunków. W zasadzie uczyć historji sztuki mógłby tylko ten, kto sam ją przynajmniej nieźle zna, czyli nauczycielami mogłyby być tylko jednostki, które posiadają conajmniej dyplom magisterski z zakresu historji sztuki jednego z uniwersytetów polskich, a prócz tego odpowiednie studja pedagogiczne; toby zaś powodowało konieczność wprowadzenia metodyki i dydaktyki historji sztuki w obręb studjów pedagogicznych. Nie wydaje mi się z drugiej strony zupełnie pożądane, aby uczyli historji sztuki historycy; sądzę przeciwnie nawet, że równie jak filologowie nie powinni być historycy tem obciążeni. Racja: materjał [2]) historji sztuki jako nauki jest całkowicie różny od materjału historyka, bo składa się w pierwszym rzędzie z przedmiotów materjalnych, konkretnych; materjałem historyka jest zaś tylko pozornie dokument pisany, gdyż jest on dla niego właściwie wyłącznie źródłem. Materjał historyka sztuki jest więc zbliżony, choć tylko pod pewnemi względami, do materjału przyrodnika, jak botanika lub zoologa, również operującego rzeczami o ustalonych cechach formalnych. Wobec tego także i sposób pracy i badania historyka sztuki jest różny od sposobu pracy historyka; historyk sztuki musi posiadać znajomość materjałów i techniki, która nie jest potrzebna historykowi, musi umieć patrzeć na formę, obserwować zabytek w inny sposób zupełnie, niż to robi historyk, mając przed

---

[1]) Jak wiadomo odpowiadałoby to poziomowi projektowanych liceów, szczególnie t. zw. typu klasycznego i humanistycznego.

[2]) Por.: S. J. Gąsiorowski, Archeologja klasyczna jako nauka pomocnicza historji, Przegląd historyczny, T. VIII, z. I, Warszawa 1929, str. 130—161.

sobą swoje zabytki — źródła pisane, czy epigraficzne, czy archiwalne, lub nawet wykopaliskowe (jak papirusy) i dla którego te źródła są tylko punktem wyjścia. Dalej interpretacje zabytku historyka sztuki i zabytku historyka są podobnież całkowicie odmienne, jak odmienne są dalsze stadja badawcze, a w szczególności wartościowanie utworu artystycznego i wartościowanie faktu w dziedzinie historji politycznej, społecznej, prawnej i t. d. Jeżeli przeto istnieją tak zasadnicze różnice: 1) w materjale badanym, 2) w sposobach pracy badawczej, to istnieją także zasadnicze różnice w sposobach uczenia się historji sztuki oraz naturalnie w sposobach nauczania tych nauk. Sądzę przeto, że ten stan rzeczy winien znaleźć wyraz w doborze ciała uczącego w szkole średniej.

3. Materjał i zakres historji sztuki w szkole średniej. Wyróżniłbym tu trzy główne czynniki: a) program, b) podręczniki, c) ustalenie terminologji polskiej. Punkt c) ma niewątpliwie charakter przejściowy, ale dwa pierwsze punkty są stałe.

a) Powyżej przyjęliśmy, że historji sztuki możnaby uczyć tylko w najwyższych latach szkoły średniej i tylko w niektórych typach szkół. Co jednak miałby objąć program tej nauki? Sądzę, że należy wziąć pod uwagę stan i zakres dzisiejszych badań nad sztuką. Jedną z cech charakterystycznych współczesnej historji sztuki jest niesłychane rozszerzenie pola badań w stosunku do ich zakresu jeszcze w XIX w.; wyszliśmy już dawno poza obszar sztuki śródziemnomorskiej i europejskiej; badania obejmują całą kulę ziemską i dzięki temu dopiero teraz może historja sztuki naprawdę wykorzystać w pełni swe metody porównawcze. Sądzę przeto, iż i nauczanie historji sztuki w szkole średniej musi się liczyć z tym faktem, czyli że w zasadzie program nauczania winien być traktowany uniwersalistycznie, to znaczy nie ograniczać się do sztuki chrześcijańskiej, czy wogóle europejskiej, lecz uwzględniać w popularnym zarysie całe dzieje sztuki włącznie ze sztuką zw. etnologiczną, ludową, oraz współczesną. Z konieczności praktycznych z jednej strony, a historycznego znaczenia niektórych okresów i obszarów artystycznych z drugiej, muszą być w tym olbrzymim materjale położone pewne akcenty. Nacisk, sądzę, winien spoczywać specjalnie na sztuce tych kultur, które najsilniej zaważyły bezpośrednio na rozwoju sztuki europejskiej, t. zn. na

sztuce greckiej i rzymskiej. Mówiąc to, staram się zająć stanowisko możliwie objektywne, a nie tylko być przedstawicielem mojego fachu i dawać wyraz jego dezyderatom, t. zn. archeologji klasycznej. Zresztą ten punkt rozwinę jeszcze poniżej w innym związku. Poza sztuką grecką i rzymską nie należałoby zlekceważyć rozwiniętego średniowiecza europejskiego i to nawet w obu jego obliczach, zachodnio-europejskiem i „bizantyńsko-słowiańskiem“, ani też sztuki renesansu. Myślę, że obok tych akcentów winna jeszcze znaleźć w programie szersze miejsce sztuka kraju ojczystego, nietylko ze zrozumiałych względów narodowych, ale dla racyj dydaktycznych, jako najbardziej dostępna i, prawdopodobnie, dla większości uczniów jedynie dostępna przez całe życie.

b) Sprawa podręczników przedstawia się prawie fatalnie. Można ją ująć dwojako: 1) podręczniki dla nauczycieli, 2) dla uczniów. Nauczyciel niewątpliwie, jeśli ma dobrze uczyć, nie może polegać ani na swej wiedzy, osiągniętej na uniwersytecie, ani korzystać wyłącznie z podręczników w obcych językach, tem bardziej, że przeważnie ludzie kończący dziś uniwersytet równie słabo znają języki nowożytne przy opuszczaniu uniwersytetu, jak w chwili wstąpienia nań. Jest więc konieczna pewna ilość solidnych podręczników w języku polskim. W ostatnim czasie ukazało się jedno wydawnictwo, poświęcone całej sztuce śródziemnomorskiej i europejskiej, i jedno, uwzględniające wyłącznie sztukę chrześcijańską. Przyszłość pokaże, jaka będzie ich praktyczna wartość. Zresztą trzeba pamiętać, że niektóre działy badań nad sztuką (szczególnie wchodzące w skład archeologji) szybko się rozwijają. Podręcznik z przed kilku lat staje się wtedy przeważnie bezwartościowy. Jeśli nauczyciel będzie się na nim opierał, to będzie podawał fakty fałszywie oświetlone lub stare hipotezy. Z drugiej strony, istniejące podręczniki lub pseudo-podręczniki popularne są według mnie pozbawione albo prawie pozbawione wartości. Dalszym warunkiem uczenia historji sztuki są jednak nietylko podręczniki dla nauczycieli, ale także podręczniki szkolne. W tym zakresie nie widzę zaś dotąd niczego interesującego na horyzoncie wydawniczym. Wolno jednak przypuścić, że, jeśli historja sztuki będzie miała dostać się do programu szkolnego, to powstanie niejeden podręcznik szkolny. Idzie jednak o to, aby taki podręcznik był dobry. Żadnych teoretycznych dezyderatów nie

umiem wysunąć w tej materji, tem bardziej, że uważam, iż można albo napisać dobry podręcznik, albo ocenić istniejący jako dobry. Nadto podręcznik musi być zależny od programu szkolnego. Jako rzecz oczywistą zaznaczam, że jakikolwiek podręcznik winien być pisany przez fachowca.

c) Poważną trudnością jest nieustalenie dotąd terminologji w zakresie badań nad sztuką, gdyż pewien, choćby ograniczony zasób terminów byłby stosowany nawet w bardzo przystępnych, popularnych nawet podręcznikach szkolnych, a tem bardziej w podręcznikach, z których mogliby korzystać nauczyciele. Sprawa ta wymaga ostrożnego traktowania i niezbyt pośpiesznego. Pewną ilość bardziej zasadniczych wyrazów fachowych starano się zdefinjować w wydawnictwie Zakł. Nar. im. Ossolińskich p. t. Historja Sztuki (Lwów 1934, trzy tomy), tak, że jakaś podstawa pod dalszą pracę została zrobiona.

4. Metoda nauczania. Sądze, że nauczanie historji sztuki winno być możliwie rzeczowe, t. zn. sposób podania materjału musi być jasny i konkretny, obejmujący pewną liczbę uporządkowanych faktów, odpowiednio wybranych w sensie raczej przykładowym i pozbawiony balastu „literackiego", nie obciążony więc „pięknemi", w rzeczywistości nic nie mówiącemi frazesami. Wszystkie ogólnikowe „nauki o stylach", wszelki balast „wstępów" i t. d. można śmiało opuścić. Samo jednak podanie książkowego, czyli pojęciowego materjału nie jest w żaden sposób wystarczające [1]); równorzędną rolę obok podręczników i nauczania przypisuję z natury rzeczy autopsji zabytków. Jest konieczne, aby nauczyciel mógł uczniom pokazywać stale dużą ilość dzieł sztuki, utworów architektonicznych, rzeźbiarskich, malarskich i przemysłowo-artystycznych i swobodnie je interpretować. Stąd zwiedzanie muzeów z jednej strony i systematyczne oglądanie budowli z drugiej stałoby na równorzędnem miejscu z uczeniem książkowem. Kto wie, czy nawet nie musiałaby w praktyce stać się właśnie autopsja punktem wyjścia, a książka pomocą (pewna analogja np. z nauką fizyki i pracownią fizyczną i t. p.). W każdym razie leży tu poważna trudność nietylko dlatego, że nie wszędzie można w naszym kraju znaleźć zabytki większej wartości, ale także dlatego, że

---

[1]) Por.: J. Dobrzycki, O rozwój badań nad dziejami sztuki, Rocznik Kasy Mianowskiego, 1929, str. 416 nn.

interpretacja zabytków będzie zawsze bardzo trudna i będzie wymagać od nauczyciela wielkiego taktu naukowego i pedagogicznego. Byłoby naturalnie wielce pożądane, gdyby mogły w niektórych ośrodkach nauczania historji sztuki powstać pracownie, zawsze dostępne, zawierające: 1) dobry i obfity materjał ilustracyjny w formie fotografij większego formatu; 2) odpowiednio wybrane książki i broszury, nadające się na lektury pozaszkolne dla zdolniejszych uczniów, oraz książki dla nauczycieli. Nie można zaś tymczasem marzyć, aby mogły powstać zbiory odlewów gipsowych wybranych utworów plastycznych. Jeżeli osobne pracownie czy gabinety byłyby niemożliwe, to w każdym razie nauczyciel winienby mieć do dyspozycji odpowiednio wybrany materjał ilustracyjny i koniecznie przezrocza.

Jeżeli kładę nacisk na autopsję zabytków i jeżeli sądzę, że możeby było nawet słuszne naukę raczej opierać na niej, niż na książkach, to nasuwa się wniosek, czy punktem wyjścia całego programu nie musiałaby się stać sztuka kraju ojczystego. Kwestję tę należałoby poddać szczegółowej dyskusji. Sambym raczej zajął stanowisko krytyczne w tej sprawie.

5. S t o s u n e k h i s t o r j i s z t u k i d o i n n y c h p r z e d m i o t ó w s z k o l n y c h. Nauczanie historji sztuki nie może być wyrwane z całego kompleksu nauczania. Program historji sztuki musiałby być uzgodniony z programem historji, historji literatury i historji kościoła. Jeżeliby zaś do programu najwyższych lat szkoły średniej miała — nareszcie — wejść archeologja klasyczna [1]), lub nawet tylko t. zw. starożytności [2]), to wtedy musiałby odpowiednio zostać podzielony i ujęty odnośny materjał historji sztuki, przynajmniej w niektórych typach szkół. Przy tej sposobności pragnę zaznaczyć, że uważam za wielki brak pominięcie choćby elementów prehistorji [3]) w szkole średniej. Nauka ta posiada tak piękny materjał zabytkowy w naszym kraju, rozporządza tak uderzającemi wy-

---

[1]) Por.: R. G o s t k o w s k i, O dokształcaniu nauczycieli filologów, Kwartalnik klasyczny, III, Lwów 1929.

[2]) Według mnie, nie starożytności, lecz historja kultury materjalnej Greków i Rzymian powinna się znaleźć w szkołach.

[3]) S t a n i s ł a w D e d i o, O uwzględnianiu prehistorji w nauczaniu w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich. Wiadomości Archeologiczne, t. XII, Warszawa 1933, str. 15 nn.

obraźnię młodzieży operacjami, jakiemi są wykopaliska, że nie wątpię o wielkiem pedagogicznem znaczeniu nauczania prehistorji, polegającem nie tylko na momentach uczuciowych, ale także na rozszerzeniu horyzontów umysłowych.

6. Wydaje mi się, że wyczerpałem w ten sposób główne elementy zagadnienia nauczania historji sztuki. Może należałoby podjąć jeszcze jedną myśl. Gdyby miało przyjść w bliskim czasie do realizacji tego nauczania, to sądzę, że przynajmniej na pierwsze lata należałoby stworzyć jakiś system kontroli tego nauczania. Możeby jednak miały udział w niej nietylko odpowiednie czynniki państwowe — ministerjalne, do których te rzeczy, w wyniku centralizacji nauczania w Polsce, należą, ale także uniwersyteckie, które przecież uczą przyszłych nauczycieli, oraz, które mają otrzymywać ludzi, wychodzących ze szkół średnich. Nie wątpię, iż wśród oficjalnych przedstawicieli historji sztuki znalazłyby się osoby interesujące się sprawami tego rodzaju.

7. Pozostaje jedno pytanie: czy uniwersytety mogą odnieść jaki pożytek z tego, że na historję sztuki zapisywaliby się ewentualnie absolwenci szkół średnich, posiadający rudymenty historji sztuki? Wnioskować można częściowo z analogij w innych zakresach nauki. Jeżeli więc zasób wiadomości historycznych, czy przyrodniczych, lub matematycznych nie przeszkadza studentowi pracować na uniwersytecie w zakresie nauki, której znikome elementy posiadł w szkole średniej, to możeby było tak samo z historją sztuki. Jedno tylko zastrzeżenie. Obawiam się, żeby studenci nie przychodzili na uniwersytet już zmanierowani przez naukę szkolną, co wydaje się bardzo prawdopodobne w dziedzinie historji sztuki. Zwykle lepiej uczyć kogoś, kto niczego nie umie, niż kogoś, kto już coś źle umie. Wszystko to — według mnie — obraca się około zasadniczego problemu: czy dany człowiek umie myśleć, czyli, czy szkoła średnia dała mu podstawy, na mocy których może ewentualnie nauczyć się myśleć naukowo na uniwersytecie. Wobec tego wydaje mi się, że i w tym punkcie nie można generalizować. Osobiście jednak wątpię, aby wiedza sama miała pożytek z wprowadzenia historji sztuki do szkolnictwa średniego.

III.

Rezultaty rozważań moich są następujące:

1. Byłoby pożądane wprowadzić nauczanie historji sztuki do szkół średnich, ale tylko do szkół niektórych typów i jedynie fakultatywnie, przynajmniej początkowo oraz w ograniczonym zakresie.

2. Może należałoby początkowo wprowadzić historję sztuki tylko w szkołach, znajdujących się w miastach, posiadających zabytki w większej skali wieków i różnych kategoryj oraz muzea.

3. W razie wprowadzenia byłoby konieczne dbać o dobór ciała nauczycielskiego, zastrzegając to nauczanie tylko dla fachowców a więc uważając za zasadniczy warunek nauczyciela conajmniej egzamin magisterski z historji sztuki lub może także egzamin magisterski z archeologji klasycznej, o ile głównym drugim przedmiotem była historja sztuki. Tylko wyjątkowo możnaby dopuszczać uczenie przez osoby nie posiadające tych warunków.

4. Warunkiem nauczania jest przygotowanie odpowiednich podręczników.

5. Należałoby może także stworzyć grono osób, któreby przedyskutowały całe zagadnienie i ustaliły sposoby jego rozwiązania, a więc program, zakres, metodę i kontrolę.

6. Tylko doświadczenie może okazać, czy katedry historji sztuki i pokrewne na uniwersytetach osiągną z wprowadzenia historji sztuki do szkół średnich jakikolwiek pożytek.

Pragnę zwrócić uwagę, że nie traktuję powyższych punktów bynajmniej jako wniosków lub dezyderatów. Do tego chyba są bardziej powołani oficjalni przedstawiciele historji sztuki, a nie archeolog klasyczny. Są to jedynie rezultaty rozważań obserwatora prądów w nauczaniu współczesnem. *)

---

*) Od Redakcji: Przebieg dyskusji na Zjeździe Historyków Sztuki podamy w następnym zeszycie, poświęconym dyskusji w sprawie liceów.

WISŁAWA KNAPOWSKA (Poznań)

Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej

Praca niniejsza jest tłumaczeniem i częściowem uzupełnieniem referatu, wygłoszonego na VII Międzynarodowym Kongresie Nauk Historycznych w Warszawie w sierpniu 1933 r., a rozwinięciem praktycznem referatu „Geschichtsunterricht und Gedächtnisbildung", drukowanego przed otwarciem Kongresu [1]). W szkicu dydaktycznym „Geschichtsunterricht und Gedächtnisbildung" ujęłam zagadnienie pamięci historycznej z teoretycznego punktu widzenia. Obecnie pragnęłabym je oświetlić praktycznie na wybranym odcinku doświadczeń, biorąc jako ścieśniony objekt badań wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej.

We wspomnianym szkicu teoretycznym podkreślone zostało znaczenie chronologji jako organicznego podłoża pamięci historycznej. Materjał dziejowy korzeniami swemi tkwić musi w chronologji, zrastając się z nią głębokiemi, wewnętrznemi nićmi. Tego rodzaju proces myślowy predysponuje pamięć do rozumowej reprodukcji materjału historycznego, uwarunkowanego czasem.

I.

Skojarzenie czasu z wydarzeniem nie jest pracą myślową zewnętrzną, czysto mechaniczną i bierną. Nie należy traktować dat historycznych jako cząstki materjału zewnętrznie z sobą spojonego; daty historyczne nie są izolowane, tworzą ciągłość dziejów, daty są punktami pozornie statycznemi w płynnem „kontinuum" czasu.

Jeżeli piszemy na tablicy datę 1815, a obok niej datę 460, to są to twory, czysto algebraiczne. Jeżeli daty te połączymy czysto zewnętrznie z materjałem historycznym, to pierwsza z dat ma dla uczniów, którzy opanowali już historję nowoczesną, znaczenie określone: jest kongresem wiedeńskim, ponieważ w trakcie nauki skojarzono ją z kongresem wiedeńskim i dla młodzieży data ta, często spotykana w podręczniku, jest optycznie bliska.

---

[1]) Knapowska Wisława: „Geschichtsunterricht und Gedächtnisbildung" odb. z dzieła zbiorowego: „La Pologne au VII-e Congrès International des Sciences Historiques". Warszawa 1933.

Druga z dat, rok 460, niczego uczniom bezpośrednio nie mówi, jest czemś obcem dla pamięci mechanicznej, data ta bowiem nigdy nie była skojarzona ze specyficznym materjałem, z indywidualnym faktem historycznym. Jeżeli zapytamy uczniów, co zaszło w r. 460-tym, co wiedzą o tym odcinku czasowym, to wówczas zauważymy, że młodzież wobec tych pytań staje zakłopotana, jest zbita z tropu, — milczy.

Co znaczy reprodukować datę w sposób rozumowy, reprodukować ją jako wewnętrzny składnik historycznego „kontinuum“? Jeżeli piszemy na tablicy datę 1815, to dla rozumowej pamięci data ta jest czemś więcej, niż faktem izolowanym, faktem, któremu na imię: Kongres wiedeński. Dla rozumowej pamięci rok 1815 jest punktem, zamykającym krótki a ważki okres dziejów całej Europy, w szczególności Francji, jest datą, która zmusza oko duchowe ucznia do cofnięcia się wstecz o 10, względnie o 25 lat, by stanąć przy początku dziejowej karjery Napoleona, lub przy wybuchu rewolucji francuskiej.

Jeżeli ograniczymy się do tego jednego przykładu, to różnicę między pamięcią mechaniczną, a pamięcią rozumową moglibyśmy sprecyzować w sposób następujący: pamięć mechaniczna widzi jedynie pewien ściśle określony punkt czasowy, pamięć rozumowa wnika natomiast w nurt czasowy. Jest to proces myślowy i wyobrażeniowy głębszy, przy którym dany punkt czasowy wymyka się wewnętrznemu wzrokowi, stając się czemś ruchomem. Punkt czasowy staje się równie elastyczny, jak elastyczną jest duchowa soczewka wyobraźni.

Pamięci mechanicznej przedstawia się data 460 jako pewnego rodzaju „vacuum“, dla pamięci rozumowej data 460 ma pokrewne znaczenie, co data 476, określana tradycyjnie jako moment upadku cesarstwa zachodnio-rzymskiego. Dystans lat 16-tu między obu datami nie stanowi wewnętrznej zapory, pamięć rozumowa, tworząc skojarzenia czasowe, jest elastyczna.

Istotnym w nauce historji jest zatem ów elastyczny chwyt ciągłości czasu, a nie zapamiętywanie grupy dat izolowanych. Dlatego też chybia celu nauka historji, jeżeli grupuje materjał historyczny w szereg luźnych obrazów historycznych, w szereg opowieści historycznych dystansem czasu izolowanych.

Metoda taka może być tolerowana na najniższym szczeblu nauczania, przedewszystkiem dlatego, że umysł dziecka 7—8

letniego z trudnością porusza się w kategorjach czasu. Według zdania niektórych psychologów, np. Ziehena i Ruska, dziecko tworzy wyraźne pojęcie czasu historycznego dopiero w 10-tym lub 11-tym roku życia [1]).

Uważałabym jednak powyższą granicę wieku jako zbyt spóźnioną. Robiłam przez szereg lat doświadczenia z dziećmi w wieku lat 9-ciu i stwierdziłam, że już w tym wieku można dzieciom przyswoić pojęcie czasu historycznego, jednak tylko wówczas, gdy budujemy je na bardzo konkretnych wyobrażeniach, a operując abstrakcyjnem pojęciem czasu, nadajemy mu stale bardzo konkretną symbolikę.

Nie możemy zatem zbyt definitywnie rozstrzygać pytania, kiedy w umyśle dziecka tworzy się pojęcie czasu historycznego, dopóki nie rozstrzygniemy pytania, jak w umyśle dziecka tworzy się pojęcie czasu. Proces samorzutnego kiełkowania pojęcia czasu nie pokrywa się z przyspieszeniem tego procesu przez zabieg dydaktyczny. W drugim wypadku dałoby się może granicę wieku, w którym dziecko zdobywa pojęcie czasu historycznego, przesunąć o 2 lata wstecz. Słusznem byłoby również śledzić najnowsze wyniki badań psychologicznych [2]).

Niezależnie od wyników badań nad genezą pojęcia czasu, zauważyć musimy na podstawie doświadczeń, że nauka historji przyswajana dzieciom bez pojęcia czasu jest na dłuższą metę mało wartościowa. Nie należy zatem ani zbyt wcześnie rozpoczynać nauki historji, ani zbytnio przedłużać w programie szkolnym etapu, w którym młodzież uczy się historji bez wyobrażenia i pojęcia czasu.

Angielski pedagog Howard [3]) odróżnia w ogólnym programie nauki historji 3 etapy — *three stages of history teaching.*

---

[1]) Pamięć chronologiczna rozwija się zdaniem Ziehena bardzo późno i jest zadziwiająco słaba aż do początku okresu zakwitania. Ziehen Th.: „Das Seelenleben der Jugendlichen" Langensalza 1923, str. 24 n.

Rusk cytuje jako przykład, że dopiero chłopiec 11½-letni doszedł do należnego rozumienia dat historycznych. Rusk: „Pedagogika eksperymentalna", z oryg. ang. przełożył Zygmunt Ziembiński, Lwów—Warszawa 1926, str. 85.

[2]) Guyau: Genèse de l'idée de temps. Ebbinghaus Herm.: Grundzüge der Psychologie I. Bd. III. Aufl. bearb. von Ernst Dürr. Lipsk 1911 (rozdział o pojęciu czasu) str. 496—510.

[3]) Adamson J. W.: The Practice of Instruction (1907) Section IV. History by M. Howard.

Pierwszy szczebel to serja luźnych opowiastek historycznych, owych *series of isolated stories*, drugim szczeblem to opowiadania ciągłe, z uwzględnieniem następstwa w czasie i związku przyczynowego. Howard etap ten określa jako *continuous narrative, with attention to causal as well as to chronological sequence*. W trzecim etapie nauka jest więcej abstrakcyjna, materjał ugrupowany raczej według zagadnień, niż według chronologji, uwaga głównie skupiona na znaczeniu faktów [1]).

Słuszna jest uwaga Howarda, że w wielu szkołach i w wielu krajach wyznacza się zbyt wielki wymiar czasu owemu pierwszemu etapowi nauki historji, owym luźno ze sobą związanym, nieskoordynowanym wykrawkom historycznym. Niektórzy uczniowie kończą ów etap izolowanych obrazów historycznych z 10-tym rokiem życia, inni z 14-tym rokiem.

Zdaniem Howarda należałoby z dziećmi zdolnemi możliwie wcześnie rozpocząć naukę historji w jej ciągłości chronologicznej i w jej związkach przyczynowych. Zgodziłabym się na postulat pierwszy, to jest, by nauczając historji możliwie jak najwcześniej tworzyć skojarzenia czasowe w umyśle dziecka. Skojarzenia przyczynowe należałoby jednak przesunąć na wiek późniejszy, gdyż wymagają zdolności aperceptywnego myślenia, które rozwija się stosunkowo późno. Zmodyfikowałabym też zdanie Howarda o tyle, że dla w s z y s t k i c h dzieci, zdolnych i niezdolnych, uważałabym za wskazaną naukę historji w jej c i ą g ł o ś c i. Uczyniłabym to bez obawy, że nauka historji w ramach chronologji o b a r c z y p a m i ę ć d z i e c k a, przeciwnie, raczej w intencji, by tego rodzaju nauka o d c i ą ż y ł a p a m i ę ć d z i e c k a.

Wyobraźmy sobie plastycznie, co przeżywa umysł dziecięcy, jeżeli mu przyswoimy, przypuśćmy, 50 izolowanych opowiadań historycznych, opowiadań, których treść porusza się w dystansach czasowych 50 do 100 lat. Czy nie jest to cudem natury, że dziecko zapamiętuje sobie owe niespojone niczem obrazy, a nawet je recytuje. Z cudem tym spotykamy się wszelako w każdej praktyce szkolnej i we wszystkich krajach. Uczestniczyłam w wielu lekcjach historji na stopniu niższym zagranicą i stwierdziłam ten sam fenomen. Zdarzają się wypadki,

[1]) „The teaching is often more topical, than chronological and attention is largely concentrated on the significance of facts", ib.

w których pamięć dziecka dokonuje wyczynów zdumiewających [1]).

Jest to pamięć niższego rzędu, pamięć pierwotna, słusznie przez Dugasa, w przeciwieństwie do pamięci zorganizowanej, nazwana „la mémoire brute" [2]), pamięć nieokrzesana, przez innych psychologów określona jako pamięć naturalna lub pamięć mechaniczna [3]). W swej istocie pamięć ta pozostaje dla nas fizjologiczną tajemnicą. Swój punkt kulminacyjny osiąga mniej więcej w wieku lat 10 do 12, u chłopców wcześniej, u dziewczynek później [4]).

Pamięć ta, wyrażając się słowami Dugasa, podany materjał chłonie „en bloc", chłonie jako całość z wszystkiemi potrzebnemi i niepotrzebnemi szczegółami i szczegółikami i zapomina również materjał jako całość, — „en bloc". [5]).

Nauczyciele historji doznają potem na średnim stopniu nauczania smutnego rozczarowania, gdy spostrzegają, że wysiłek niższych klas był bezowocny. Chcąc zaradzić złemu, przyswajają uczniom zapomniany materjał po raz drugi. Jeżeli

---

1) Uderzyło mię to szczególnie w gimnazjach włoskich w Rzymie przy wizytacji lekcyj historji w r. 1931, zwłaszcza w klasie I. Ginnasio Visconti.

2) „La mémoire brute est la reproduction telle quelle, des faits enregistrés, la seconde [la mémoire organisée] est la reproduction de ces faits, d'abord analysés, décomposés en leurs éléments, puis groupés dans un ordre nouveau d'après leur importance relative ou hierarchiquement disposés". Dugas L. „La mémoire et l'oubli". Paris 1919, str. 30 i passim.

3) Binet odróżnia „la mémoire des sensations et la mémoire des idées, Barth odróżnia „das mechanische Memorieren und das judiziöse Memorieren". Barth Paul: „Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre". 9 und 10 Aufl. Lipsk 1923. James wprowadza termin pamięci bezpośredniej w odróżnieniu od pamięci racjonalnej, wzgl. pamięci luźnej w przeciwieństwie do pamięci klasyfikującej". („Pogadanki psychologiczne" tłum. Moszczeńska. Warsz. 1920, str. 75—78). Jak widzimy, terminologja naukowa nie jest jednolita, ale myśl zasadnicza ta sama.

4) Dugas l. c. Różnicę w rozwoju pamięci u dzieci różnej płci doskonale wyświetla zbiorowe studjum: „Untersuchungen zur Entwickelung des Gedächtnisses" von Dr. Egon Brunswik mit Dr. Ludwig Goldscheider und Sr. Dr. Elise Pilek. Beihefte zur Ztschr. für angewandte Psychologie hrsg. von William Stern und Otto Lipman. Lipsk 1932. Str. 47—48; 105—106; 143—151.

5) Dugas l. c.

uczniowie zachowali jeszcze pamięć pierwotną, pamięć mechaniczną, a przeważnie pamięć ta istnieje jeszcze w wieku lat 12-tu do 14-tu [1]), a więc na średnim stopniu nauczania, wówczas uczniowie przyswajają sobie z względną szybkością, uczenice z stosunkowo większą szybkością, materjał po raz wtóry, choć naogół z mniej fenomenalną wiernością.

Niebawem jednak coraz częściej spotykamy się z faktem, że młodzież ze wzruszającą naiwnością plącze czasy, kraje i osobistości historyczne. Wreszcie następuje moment, mniej więcej około 15-go roku życia, kiedy pamięć pierwotna, owa „mémoire brute" Dugasa, doznaje zahamowania. Jeżeli w tem stadjum rozwoju nie wyzyskamy wczas pamięci rozumowej dziecka, wówczas cały, z tak wielkim mozołem zdobyty materjał historji staje się bezużytecznym strzępem. Niebezpieczeństwo to, z powodu wyżej wspomnianych różnic w rozwoju pamięci, w większym stopniu zagraża młodzieży żeńskiej niż młodzieży męskiej.

Przeliczne, luźne obrazy historyczne, przyswajane tak wcześnie młodzieży, tkwią wszelako o wiele łatwiej w dziecinnej pamięci, jeżeli je przytwierdzamy do silnego, plastycznego rusztowania, do takiego rusztowania, które może być zrekonstruowane z łatwością w umyśle dziecka. Rusztowaniem tem jest chronologja; rusztowaniem tem nie są luźne daty, lecz płynne, ogromne „kontinuum" czasu.

II.

Ciągłość czasu historycznego jest dla dzieci najłatwiej uchwytna, jeżeli ją uzmysłowimy konkretnie. Jako środek konkretyzujący abstrakcyjną ciągłość czasu, nadaje się najlepiej linja pozioma, podzielona proporcjonalnie pionowemi cezurami.

Zanim wyjaśnimy, jak w praktyce przedstawia się ów proces uzmysławiania dzieciom ciągłości czasu, spróbujmy metodę tę uzasadnić teoretycznie.

Pojęcie czasu tworzy się w umyśle dziecka, jak już wyżej wspomnieliśmy, stosunkowo późno. Dochodzimy do tego pojęcia, jak twierdzi Ebbinghaus, zwolna przez kojarzenie pewnych doświadczeń i przez myślowe rozwinięcie pewnych pierwotnych czasowych spostrzeżeń i uobrażeń [2]).

---

[1]) Brunswik E. l. c. 47; 105/6.

[2]) Ebbinghaus Hermann. Grundzüge der Psychologie I. Bd. III. Aufl. bearb. von Ernst Dürr. Leipzig 1911, str. 498.

Pierwotne spostrzeżenia i uobrażenia czasu zdobywa dziecko najpierw w stosunku do długości dnia, tygodnia, potem tygodniowy plan lekcyjny unaocznia bieg czasu, pojęcie tygodnia rozwija się w miarę przeżyć, spostrzeżeń i uobrażeń do pojęcia miesiąca i roku kalendarzowego, przyczem środkiem poglądowym dla nowych uobrażeń, wyobrażeń i pojęć jest kalendarz ścienny, wkońcu zdobywa dziecko wyobrażenie o przebiegu kilku lat własnego życia [1]).

Życiorys dziecka jest zasadniczym punktem wyjścia dla nauczyciela, który, rozwijając pojęcie czasu historycznego, stara się pojęcie to w umyśle dziecka uczynić możliwie jasnem i uchwytnem.

Poszczególne wydarzenia, które zaszły w życiu dziecka muszą być zlokalizowane, a lokalizacja ta w czasie jest, zdaniem Guyau'a i Ruska, analogiczna, jeżeli nie identyczna z lokalizacją przedmiotów w przestrzeni [2]).

Wyobrażenia przestrzenne zdobywamy na podstawie apercepcji wizualnej, a zachowujemy wyobrażenia przestrzenne za pomocą pamięci wizualnej, w naszym wypadku za pomocą t. zw. „pamięci lokalnej". Autorka dzieła „Éducation progressive", pani Necker de Saussure, przykłada dużą wagę do pamięci lokalnej, pisząc o niej: „elle mériterait d'être cultivée en dehors de sa valeur propre, pour le rapport qu'elle a avec certaines opérations de l'esprit" [3]).

Nie tak silnie, ale równie pozytywnie, akcentuje Pohlmann metodę wizualną [4]), dalej w pozytywnej ocenie pamięci wizualnej posuwa się Offner, gdy pisze, że u ludzi o dobrze rozwiniętych zmysłach pamięć optyczna dominuje [5]). Podobnie są-

---

[1]) Por. Rusk l. c. „Na rozumieniu takich zasadniczych podziałów czasu [t. j. godziny, części dnia, tygodnia, miesiąca i roku] opiera się także przedstawienie sobie określonych okresów czasu w teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, str. 83.

[2]) Guyau: Genèse de l'idée de temps.

Rusk l. c. „Postrzeganie odstępów czasu przedstawia pod tym względem pewną analogję z postrzeganiem przestrzeni", str. 85.

[3]) Mme Necker de Saussure. Éducation progressive l. VI. chap. VII. (cytuję za Dugasem).

[4]) Pohlmann Adolf: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin 1906, str. 158—159.

[5]) Offner Max: Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung im Unterricht u. Erziehung.

dzi Dugas. „Wzrok jest — zdaniem Dugasa — zmysłem uprzywilejowanym, zmysłem najkompletniejszym, jeśli nie najdoskonalszym z wszystkich zmysłów. Dla wielu umysłów wszelkie działanie intelektualne da się sprowadzić do wizyj rzeczy: rozumieć, to znaczy widzieć; wyjaśniać, to znaczy przedstawiać, uobrażać“ [1]).

Otóż charakterystycznem jest, że umysł ludzki uobrażając sobie przebieg wypadków dokonanych w czasie, widzi je bardzo często wewnętrznym wzrokiem w postaci linji, i to linji płynnej, ruchomej. Z utajonem wrażeniem optycznem łączy się nieraz półświadome wrażenie motoryczne, dynamiczne. Doświadczenia Michotte'a i Portycha potwierdzają tę tezę [2]).

Dlatego też, przyswajając dzieciom poraz pierwszy pojęcie czasu historycznego, dobrze jest wyzyskać ową naturalną dyspozycję widzenia czasu w linji ruchomej. Tę to optyczno-motoryczną wizję historycznego czasu i historycznych wydarzeń dajemy uczniowi zapomocą konkretnego, optycznego znaku. Jest nim linja pozioma, przedzielona proporjonalnemi pionowemi cezurami.

Nie inaczej wygląda tygodniowy plan lekcyjny, nie inaczej wygląda niejeden kalendarz ścienny. Ta sama linja pozioma symbolizuje zatem w większej podziałce życiorys dziecka, a w jeszcze większej podziałce życiorys rodziców i dziadków. Życiorysy te pokrywają się mniejwięcej z okresem 10 lat, względnie z okresem 30 do 40 lat, wreszcie urastają do przestrzeni 100 lat.

W praktyce tabelki chronologiczne przedstawiałyby się podobnie, jak figury 1—3. Figury te oparte są na wzorach, za-

---

Berlin 1911 „da ja das optische Gedächtnis bei allen vollsinnigen Menschen dominiert, indem es die grösste Anzahl von Vorstellungen liefert, müssen wir richtiger sagen: Beim Visuellen dominiert das visuelle Gedächtnis noch mehr als bei den übrigen“, str. 215.

[1]) Dugas l. c. str. 308.

[2]) Michotte A. — Portych Th. Deuxième étude sur la mémoire logique. Études de Psychologie publ. par Michotte. Paris 1914. „Dans l'exemple suivant [w danym wypadku chodziło o wyobrażenie przebiegu konferencji — dyskusji], la ligne possède nettement la valeur d'un symbole de la relation“. „Dans plusieurs cas, ces images à „directions“ se développent petit à petit; le sujet perçoit nettement une succesion et parfois un mouvement“. [Jako przykład podane doświadczenie z wyobrażeniem roku i stulecia w postaci ruchomej linji], str. 270.

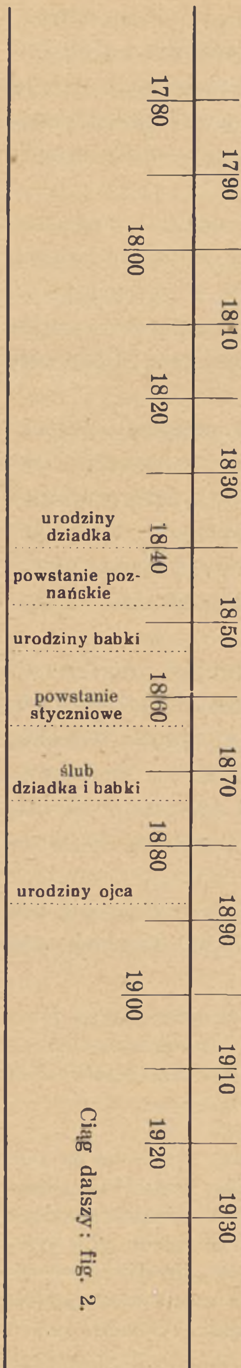


fig. 3. Życiorys dziadków

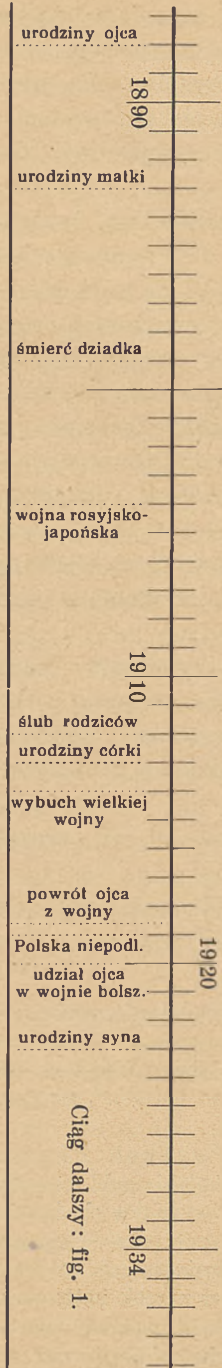


fig. 2. Życiorys rodziców

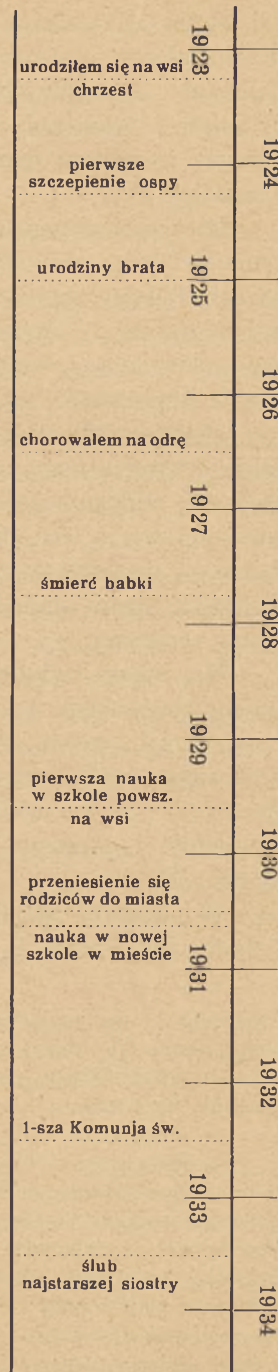


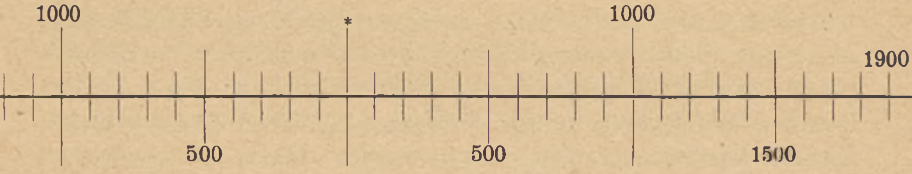
fig. 1. Życiorys dziecka

czerpniętych z praktyki lat wcześniejszych, a dostosowane do bieżącej doby.

Tą drogą dochodzimy do pojęcia stulecia, a zwolna do pojęcia ciągłości czasu historycznego. Płynna linja pozioma oznacza „kontinuum“ czasu. W regularnych odstępach znaczą się na niej linje pionowe, określające już nie lata, i nie dziesiątki lat, ale stulecia. Zależnie od tego, czy zwiększymy, czy zmniejszymy podziałkę dla cezur, otrzymamy graficzny obraz większych lub mniejszych historycznych przestrzeni czasowych.

Przypuśćmy, że w założeniu mamy podziałkę bardzo dużą. Przy tak dużej podziałce zdobywamy możność przedstawienia graficznie stosunkowo dużej przestrzeni czasu. Korzystnem jest uwypuklenie pewnych stuleci dla ułatwienia orjentacji w całości.

fig. 4. Tabela wieków

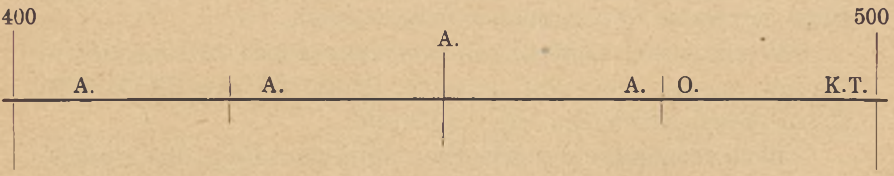


Cezura, opatrzona gwiazdką, oznacza punkt wyjścia dla naszej rachuby czasu. Po lewej stronie gwiazdki mamy stulecia przed Narodzeniem Chrystusa, po prawej stronie gwiazdki mamy stulecia po Narodzeniu Chrystusa. Graficznie uwypuklone zostały przełomy stuleci 500, 1000, 1500, a ze względu na najżywiej wyczuwalną historyczną teraźniejszość rok 1900.

Jeżeli zmniejszymy podziałkę, jeżeli weźmiemy taką podziałkę, która z poprzednią tworzy proporcję 1:30, to wówczas na tej samej linji poziomej otrzymamy graficzny obraz jednego stulecia. Przypuśćmy, że jest to obraz V stulecia po Chrystusie.

Cezura na lewo oznacza rok 400, cezura na prawo rok 500; wewnętrzne cezury odpowiadają ćwierćwieczom i połowie stule-

fig. 5. Tabela V wieku po Chr.



cia, ilustrują zatem lata 425 450, 475. Przy tej konstrukcji graficznej uczeń z łatwością uprzytamnia sobie najważniejsze osobistości i wypadki V-go stulecia. Tu odnajduje upadek zachodniego cesarstwa rzymskiego. Jednak charakterystycznym znakiem dla tego upadku nie jest rok 476, usunięcie Augustulusa i władza Odoakra. W wyobraźni ucznia nad całem stuleciem legł czarny cień ruin, a pośród zgliszczy znaczą się jasne smugi nowego, świeżo kiełkującego historycznego życia.

Imieniu Odoakra towarzyszą imiona Alaryka, św. Augustyna, Atyli, Klodwiga, Teodoryka, a jeżeli nawet dźwięki tych imion staną się obce akustycznej pamięci, to rozumowa pamięć rekonstruuje następujące pojęcia: staropogaństwo, nowopogaństwo, nowochrześcijaństwo, wędrówka ludów, nowa Italja, nowa frankońska Galja.

Jasnem jest, że na wielkiej linji poziomej, odpowiadającej przestrzeni 3000 lat (fig. 4), znajdzie się tylko szczupła ilość materjału historycznego, którą rozporządza uczeń w zaczątkach nauki historji. Niektóre wiadomości historyczne stają tu izolowane, inne tworzą grupy. Pomiędzy poszczególnemi grupami faktów historycznych są luki o dużym dystansie czasowym. Niektóre stulecia są przestrzenią pustą.

Czy owe „vacua" mają pozostać zupełnie pustemi? Trudno odpowiedzieć na to pytanie. W nauczaniu propedeutycznem pozostawiałam je pustemi, zwłaszcza tam, gdzie dystans między materjałem znanym a nieznanym był bardzo duży. Mówiłam wówczas uczniom: „to są czasy, o których później uczyć się będziecie".

Wyjaśnienie tego rodzaju niezawsze wystarczało. Nieraz korzystniejszem było, gdy paru słowami charakteryzowałam owe puste przestrzenie czasu, wsuwając w ten sposób luźny łącznik między dwie izolowane grupy faktów. Oczywiście łącznikiem nie był węzeł przyczynowy, gdyż taki łącznik byłby i z logicznego i z psychologicznego punktu widzenia chybiony, ale węzłem stawał się jakikolwiek materjał rzeczowy, najlepiej odpowiadający następstwu wypadków w czasie, owej „contigüité de temps" w terminologji francuskiej.

W ten sposób izolowane obrazy historyczne, owe wykrawki dziejów, znane młodszym uczniom, dadzą się zespolić z sobą, w ten sposób wspierają się wzajemnie.

Obok zasadniczej pierwotnej linji poziomej, ilustrującej

bieg czasu, duże zastosowanie znajduje w nauczaniu historji wręcz odwrotna symbolika czasu, t. j. ta, która bieg czasu uzmysławia za pomocą linji pionowej.

Linja pozioma nadaje się więcej dla uplastycznienia czasu, który płynie, okazuje się jednak mniej praktyczna, gdy z jej pomocą staramy się w zeszytach uczniowskich utrwalić pewien zasób faktów historycznych, dość licznych, by mogły stanowić rezerwoar powtórkowy. Celowi temu lepiej odpowiada tabela chronologiczna pionowa, stosowana w kraju i zagranicą, w szkołach i w publikacjach [1]). Nie jest ona niczem innem, jak odwróceniem tabeli chronologicznej poziomej z zastosowaniem zmniejszonej podziałki.

Teoretyczne uzasadnienie pionowych tabel chronologicznych dają Fritsch, Stein, Barth, w Anglji Keatinge [2]). Nie obcą jest oczywiście praktyka tabel chronologicznych szkole amerykańskiej, znalazła też pochlebną ocenę James'a. „Metoda historyków — pisze on — jest bez porównania lepsza. Mają oni stale w umyśle pewien zasób dat wytycznych. Znają historyczny związek faktów i potrafią zwykle umieścić każdy fakt pod właściwą datą na tablicy chronologicznej, myśląc o nim w sposób racjonalny, przywodząc na myśl te fakty, które go poprzedziły lub wywołały, zestawiając ze współczesnemi lub następnemi i w ten sposób odtwarzając jego datę przez zestawienie jej z innemi datami" [3]).

Tabela chronologiczna pionowa, o ile ma spełnić swe zadanie, powinna odpowiadać dwom warunkom: 1) powinna być przejrzysta, a nie przeładowana faktami, 2) powinna być podobnie jak tabela pozioma tabelą międzyprzestrzenną [4]).

---

[1]) Wymieniam publikacje najwięcej znane: Cauer: Geschichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnasien und Realschulen 23 Aufl. Breslau 1878. Janowski Benon. Tablice synchronistyczne do dziejów powszechnych, wyd. II. Lwów 1927. Cavaignac E. Chronologie. Paris 1925.

[2]) Fritsch: Zeitpunkttabellen Lipsk 1911—11. Stein Robert: Übersichtstafeln als Unterrichtsmittel. Neue Jahrbücher f. d. Klass. Altertum. 1916. Keatinge M. W. Studies in the Teaching of History London IV. ed. 1927. p. 139—143. Barth Paul l. c. str. 589 i 697—8.

[3]) James. Pogadanki psychologiczne, tłum. z II wyd. ang. J. Moszczeńska, Warszawa 1920, str. 75/6.

[4]) Termin „tabeli międzyprzestrzennej" przejmuję z terminologji Bartha, który dając graficzną symbolikę czasu, określa ją mianem „Zwischenraumtabelle". Barth P. l. c. str. 589, 697—8.

Obu tym warunkom nie odpowiadają dotychczasowe tabele chronologiczne, Janowskiego, Cauera, Cavaignaca i inne. Należałoby je zatem wyzyskać jedynie jako podstawę naukową, a modyfikować, upraszczać w praktyce szkolnej. Tabelę demonstrowaną w dziele Bartha należałoby również zreformować o tyle, by na niej odgraniczyć wyraźniej stulecia.

Na tle zeszytów uczniowskich [1]) przedstawiałaby się tabela chronologiczna pionowa w sposób następujący:

fig. 6. Tabela chronologiczna pionowa

V w.	Europa zachodnia	Europa wschodnia	Uwagi
400	Cesarz Honorjusz	Cesarz Arkadjusz	
	Alaryk pod Rzymem	Ostrogoci w cesarstwie bizant.	
	Wizygoci w Galji i Hiszp.		
425			
	Wandalowie w Afryce		† św. Augustyn

Jak z przykładu tego widać (fig. 6), szeroki pas papieru, znajdujący się po prawej stronie właściwej tabeli chronologicznej, nadaje się do najróżnorodniejszego zastosowania synchronizmu dziejowego [2]).

---

[1]) Najpraktyczniejszemi okazują się w pierwszym rzędzie zeszyty z papierem kratkowanym, w drugim rzędzie zeszyty z papierem bez linij i bez marginesu.

[2]) W historji starożytnej korzystne byłoby utworzenie trzech rubryk: Rzym, Grecja, Wschód. Począwszy od II w. przed Chr. należałoby rubryki te ograniczyć do dwóch: Rzym i inne kraje, ewentualnie rubrykę Rzym rozbić na 2 części, dzieje zewnętrzne i dzieje wewnętrzne. Z rozpoczęciem nauki dziejów średniowiecznych nomenklatura rubryk ulega takiej modyfikacji, jak na fig. 6. Zapoczątkowanie dziejów Polski wymaga ugrupowania wiadomości historycznych w dwóch synchronistycznych ru-

Jak widzimy, przyswoiwszy uczniom pojęcie czasu zapomocą linji i tabeli poziomej, oddaliliśmy się od tego symbolu graficznego, przechodząc raczej do tabeli pionowej. A jednak w dalszym procesie rozwoju myślowego ucznia nie należałoby zapomnieć o propedeutycznym punkcie wyjścia, nie należałoby zarzucać zupełnie pierwotnej tabeli poziomej, która pomogła dziecku wniknąć w pojęcie czasu.

Zwłaszcza przy przeglądzie większych przestrzeni czasu historycznego, przy przeglądzie epok, wskazanem byłoby spożytkować tabelę poziomą. Również w wypadku, gdy zauważymy u uczniów poważne braki w chronologicznem szeregowaniu zjawisk i faktów historycznych, należałoby sprostować owe anachronizmy z pomocą tabeli chronologicznej poziomej, gdyż jest odpowiedniejszym objektem dla wyobraźni historycznej.

Tabela chronologiczna pozioma przedstawia też duże wartości dydaktyczne, gdy traktowana szkicowo daje schemat nowej epoki dziejów, którą zamierzamy przerabiać z klasą. Wreszcie tabela chronologiczna pozioma ma tę przewagę nad tabelą pionową, że z większą siłą wyraża moment dynamiczny dziejów. Porównanie z pismem nut, o analogicznej ekspresji dynamicznej, nasuwa tu się mimowoli. Tabela chronologiczna pionowa intensywniej natomiast wyraża moment statyczny dziejów.

Oba typy tabel chronologicznych swoiście spełniają swe zasadnicze zadanie: pomagają uczniowi wniknąć w pojęcie czasu i jego ciągłości, pozwalają mu wżyć się w ową płynność wieków, tworząc w wielkiem „kontinuum" czasu dystanse i skojarzenia, będące podporą pamięci.

---

brykach: Dzieje Europy i dzieje Polski, z dodatkiem trzeciej rubryki dla uwag uzupełniających, dla notowania problemów i wniosków. W niższych klasach jedna strona zeszytu mieściłaby tabelę historyczną jednego stulecia, w wyższych klasach jedna strona odpowiadałaby przestrzeni 50 lat.

Zależnie od programu należałoby rozpocząć pisanie tabeli historycznej w zeszycie, bądź z wiekiem X po Chr., a więc z zaraniem dziejów Polski, bądź z wiekiem VIII lub V przed Chr., a więc z zaraniem dziejów Grecji. Tabela chronologiczna czasów wcześniejszych, obejmujących najstarsze dzieje Grecji i dzieje starożytnego Wschodu, wymaga skomplikowanego synchronizmu i zmiennej podziałki czasowej (tysiąclecia i stulecia), i dlatego nadaje się jedynie dla klas dojrzałych. (Klasa maturalna lub przyszłe klasy licealne).

III.

Łatwo jest pracować z klasą, której w zaraniu nauki historycznej przyswoiliśmy konkretne wyobrażenia czasu i którą w dalszym etapie nauki celowo przyzwyczailiśmy do swobodnego poruszania się na przestrzeni wieków. Jak należy natomiast pracować z klasą, która przydzielona nam zostaje nagle na wyższym stopniu nauczania, a której zasoby pamięciowe i orjentacja w czasie historycznym są nam nieznane?

Jednym z warunków powodzenia w nowo odziedziczonej klasie jest sprawdzenie, czy wiadomości historyczne klasy opierają się o silne rusztowanie chronologji. W razie ujemnego wyniku koniecznem jest sprostowanie anachronizmów i chronologiczne uporządkowanie najogólniejszego materjału. Porządkować należałoby materjał historyczny raczej jako całość, w dużych kompleksach, niż w kolejnych fragmentach. Małe dawki powtórki z szczegółami nie są w tym wypadku tak korzystne, jak duże porcje powtórek bez drobiazgowych szczegółów.

Do wniosków tych doszłam po doświadczeniach, które poczyniłam w jednej z wyższych klas, a które ponawiałam, gdy znalazłam się w sytuacji analogicznej. Doświadczenia te przekonały mię, jak słabe wyobrażenia czasu historycznego ma młodzież po kilku nawet latach nauki i w jak chaotycznem ugrupowaniu zachowuje fragmenty wiedzy historycznej.

Doświadczenia me tyczyły w pierwszej próbie uczenic w wieku lat 16—17. Była to klasa, którą przejęłam w zakładzie rok wcześniej. Jedynie kilka repetentek pracowało w tym zespole od miesiąca. Materjał powtórkowy, który pragnęłam zrekonstruować, pochodził zatem przeważnie z klas wcześniejszych, mnie obcych.

Nasamprzód zależało mi na tem, by zbadać, czy uczenice posiadają perspektywę czasu, czy zdołają szybko uchwycić mniejsze i większe dystanse czasu historycznego.

W tym celu kazałam napisać na tablicy ściennej następujący nieuporządkowany rejestr imion i nazwisk: Juljusz Cezar, Michał Anioł, Elżbieta Tudor, Aleksander W., Miltiades, Hammurabi, Karol W., Ramzes II, Inocenty III, Napoleon I, Jan III Sobieski, Gustaw Adolf, Hannibal, Jan Henryk Dąbrowski, Luter, Grzegorz W., Cromwell, cesarz Justynjan.

Pozostawiłam uczenicom 5 minut czasu na szybkie ugru-

powanie szeregu w porządku chronologicznym. Trzy uczenice, które ukończyły zadanie w przepisanym terminie, zanotowałam sobie, poczem dodałam jeszcze parę minut dla wykończenia zadania, wstrzymując pracę w momencie, gdy połowa klasy zadanie ukończyła. Potem zbadałam wynik pracy owych trzech uczenic, które najszybciej uporały się z ćwiczeniem.

Kazałam im wypisać na tablicy szereg w porządku chronologicznym. Wyszły przy tem na jaw 2 luki i 1 błąd chronologiczny, 1 luka i 2 błędy, 1 błąd i 1 luka. Trzecia z uczenic miała stosunkowo najlepsze rozwiązanie. Reszta klasy wykazała dużo poważniejsze luki i dużo poważniejsze anachronizmy. Jednak przy poprawce zadania cała klasa wyrażała żywe zadowolenie z tego, że ćwiczenie to pozwoliło jej uświadomić sobie anachronizmy i luki. Stwierdziłam przy tej sposobności, że zręczniej pracowały uczenice, które rok temu przyswoiły sobie tabelę chronologiczną, kreśloną na linji poziomej. Wewnętrznym wzrokiem niejako, jak mówiły, uprzytomniały sobie „taśmę czasu". Przed zadaniem dużo trudniejszem stanęły uczenice nowe.

Dwa tygodnie później podjęłam inne doświadczenie. Kazałam napisać na tablicy szereg miejscowości, będących odpowiednikiem historycznych walk: Połtawa, Issus, Beresteczko, Tours i Poitiers, Maraton, Azincourt, Cannae, Lignica, Châlons sur Marne, Chocim, Zama, Orsza, Salamina, Warna, Akcjum, Lützen i t. d.

Przy chronologicznem grupowaniu tych miejscowości wyszły na jaw większe trudności i błędy, niż przy szeregowaniu osobistości historycznych, choć zdawać by się mogło, że eksperyment, nie będący już dla klasy w zasadzie nowością, powinien dać wyniki lepsze.

A jeszcze trudniejszem okazało się zadanie, przed którem klasa stanęła dwa tygodnie później. Tym razem był to szereg zabytków architektonicznych: Kościół św. Zofji w Konstantynopolu, meczet w Kordowie, Louvre, katedra w Płocku, Notre Dame w Paryżu, bazylika św. Pawła za murami, Panteon, Łazienki, kościół św. Marka w Wenecji, bazylika św. Piotra w Rzymie, Partenon, kościół św. Piotra i Pawła na Antokolu, Erechtejon, Sukiennice w Krakowie.

Gdy zdziwiona zapytałam, dlaczego to zadanie sprawiło największe trudności, usłyszałam w odpowiedzi: „Nie pamię-

tamy już, jak budowle te wyglądają, a niektóre z nich są nam zupełnie obce". Oczywiście najbliższą mą troską było zademonstrowanie klasie wszystkich tych zabytków architektonicznych w dużych obrazach ściennych, lub mniejszych fotografjach, ugrupowanych w porządku chronologicznym. Ogląd wszystkich tych obrazów, jak również kwestja ugrupowania ich wywołała w klasie żywą dyskusję i wyświetliła niejedne luki.

Dla mnie osobiście doświadczenia te były nader pouczające. Przedewszystkiem stwierdziłam, że osobistości historyczne pozostawiają najgłębsze ślady w pamięci ucznia, że znaczenie miejscowości historycznych łatwiej ulatnia się z pamięci, że wreszcie przelotne, czysto optyczne wrażenia najsłabiej zakonserwowane są w pamięci uczniowskiej. Powtóre stwierdziłam, że ćwiczenia tego rodzaju zmuszają młodzież szkolną, by myślała kategorjami czasu, uczą młodzież chwytu perspektywy czasowej, uzdalniają ucznia do rekonstruowania dawniej przyswojonego materjału zapomocą pamięci logicznej.

Przy wszystkich tych ćwiczeniach nie żądałam ani jednej daty, istotnem w każdem z zadań była szybka orjentacja w tem, czy dany faktor historyczny w stosunku do innego faktoru historycznego zajmuje miejsce wcześniejsze, czy późniejsze. Kontinuum czasu, płynność i dynamika dziejowych wydarzeń dawały tu się odczuć samorzutnie, a tego to wyczucia pragnęłam udzielić uczenicom.

Ćwiczenia te kontynuowałam jeszcze czas pewien. Klasa uczestniczyła w nich chętnie, prawie z radością. Gdy pytałam o przyczynę, odpowiadała: „Przy ćwiczeniach tych stwierdzamy namacalnie to, czego nam brak, a potem uzupełniamy te braki, szperając w domu w starych podręcznikach, a wszystko widzimy jaśniej, prościej i w pewnym ładzie. Poruszamy się swobodniej w całości materjału historycznego, nie boimy się już przytłaczającej masy wiedzy historycznej".

Doświadczenia me szły w tym kierunku, by stworzyć w umysłach uczenic asocjacje więcej skomplikowane, by tworzyć kompleksy skojarzeń. Powróciwszy do pierwszego chronologicznego szeregu: Cezar, Michał Anioł, Elżbieta Tudor, poleciłam uczenicom, by każdej z tych osobistości przydzieliły dwie inne osobistości, oczywiście takie, które były we wzajemnym związku czasowym i rzeczowym. Gdy i to zadanie uległo kontroli, wówczas okazało się, że dobór osobistości był różny

z natury rzeczy u poszczególnych uczenic. Pamięć indywidualna, mając swobodę ruchu, dawała w sumie dużą obfitość materjału i pole do dyskusji, dzięki której wymienione osobistości historyczne nie zarysowywały się oddzielnie w biograficznej izolacji, ale zlewały się z sobą, wytwarzając atmosferę epoki, w której wyrosły.

Mógłby ktoś zarzucić, że tego rodzaju ćwiczenia były czysto mechaniczną powtórką, że były suchem rejestrowaniem imion i nazw. Pozory przemawiałyby za taką oceną zjawiska. A jednak ośmielam się twierdzić, że wszystkie te ćwiczenia nie były mechaniczną powtórką, ale były l o g i c z n ą r e k o n s t r u k c j ą materjału historycznego. Była to rekonstrukcja pamięciowa bardzo jednostronna, bo ograniczała się do rekonstrukcji czasu, ale przecież założeniem ćwiczenia było zbadanie i sprostowanie perspektywy dziejowej.

Poszczególne szeregi nie były sztywnym, statystycznym rejestrem imion i nazw. Liczne, niewidzialne nici łączyły poszczególne piony szeregu. Gdyby nie było tych wewnętrznych łączników, klasa nie odczuwałaby ćwiczenia jako rekonstrukcji epoki. Proces myślowy, który zaabsorbował uczenice w czasie zadań, był głębszy niż skromny rezultat końcowy, wynotowany na tablicy ściennej. Dotychczasowe powtórki, stosowane w szkole, mają tę ujemną stronę, że zabierają dużo czasu, a mimo to reprodukują przeszłość w sposób ułamkowy. Postulat ekonomji pamięci, wysunięty przez Meumanna [1]), okazuje się równie słuszny w nauczaniu historji.

W wyżej podanym przez nas doborze imion, nazw i faktów dokonuje się psychologiczne prawo „skupienia myślowego", określone przez Offnera terminem „Gesetz des Verdichtung des Denkens" i prawo eliminacji „Gesetz der Ausschaltung" [2]).

Oczywiście możemy tworzyć szeregi o dużo więcej skomplikowanych skojarzeniach czasu, miejsca, osób i rzeczy. Im obfitsze będą skojarzenia, tem więcej stwarzamy możliwości, że przy przypadkowej retrospekcji, przy poszukiwaniu związków przyczynowych i przy genetycznem traktowaniu jakiego-

---

[1]) M e u m a n n E. Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Lipsk 1918.

[2]) O f f n e r M. l. c. str. 32.

kolwiek problemu historycznego, materjał faktyczny będzie w pogotowiu pamięciowem ucznia. „Nous multiplions — jak mówi Dugas — les chances de rappel“.

I tak jak rekonstrukcja dokonywa się według prawa wielorodnej asocjacji, tak i podanie i przyswojenie nowego materjału powinno iść po linji tegoż prawa. Nauczyciel winien dostarczyć uczniowi i uczeń winien dostarczyć sam sobie możliwie dużej ilości skojarzeń. Pod tym względem zgodni są z sobą Ebbinghaus, Dugas, James, Meumann, że w praktyce nauczania żądają stosowania kilku skojarzeń z powodu wzmożonej tym zabiegiem pewności reprodukcji [1]). Jeżeli chodzi o skojarzenia w nauczaniu historji, to pierwszym warunkiem ich użyteczności jest to, by wśród nich nie zabrakło nigdy skojarzeń czasowych.

Jeszcze jednemu zastrzeżeniu pragnęłabym zapobiec. Szeregi historyczne, przy których klasa ćwiczyła się w zdolności ujmowania perspektyw czasowych, wydają się nam może bezbarwne, puste i martwe. Wewnętrzna wartość historji nie znajduje tu wyrazu. Uwaga to bardzo słuszna. Ale wewnętrzna wartość dziejów tylko wówczas znajdzie zrozumienie, jeżeli zbudzimy i utrzymamy w uczniach ową wizję i owo wyczucie nurtu dziejowego.

Prawdą jest, że nie wszystkie szczegóły materjału historycznego, który kiedyś przyswojony został w całej jasności i w całej głębi, pozostaną w pamięci ucznia. Uczymy się wszak nato, by zapomnieć, a „i zapomnienie jest błogosławieństwem“ [2]). Paradoksalnie wyraził to kiedyś Ribot: *une condition de la mémoire, c'est l'oubli* [3]).

Bądźmy zatem raczej skromni w naszych wymaganiach szkolnych w nauce historji. Świetna matura z historji nie gwarantuje nam, że uczeń całe to bogate kwantum mądrości historycznej zachowa wiernie na lata przyszłe. Ważniejszem jest, byśmy stworzyli możliwości rekonstrukcji, byśmy rozwinęli „dyspozycje dla rekonstrukcji historycznej“ w przyszłych sytuacjach życia osobistego, w sy-

---

[1]) Ebbinghaus H. l. c. str. 707; Dugas l. c. str. 319—323. James W. „Psychologie“ tłum. niem. Dürra Lipsk 1919, str. 295—298. Meumann E. l. c., str. 18—34.

[2]) Offner l. c. 240.

[3]) ib.

tuacjach życia państwowego, w studjach przedmiotów pokrewnych i w indywidualnych zainteresowaniach czysto historycznych.

Może słuszniejszym okaże się wysiłek dydaktyczny, zmierzający do uwolnienia ucznia z balastu historycznego i to dzięki „trainingowi" myślowemu, któryby pozwolił uczniowi poruszać się swobodnie i lekko i elastycznie w nieskończonej masie materjału historycznego. Pamięć historyczna winnaby być ową pamięcią, o której Dugas słusznie mówi: *La mémoire est l'art d'oublier joint à celui de retenir* [1]).

Otóż jeżeli istotnie pamięć historyczna stanie się sztuką zapominania, połączoną z sztuką konserwowania, to, przy całej zapominalności szczegółów-faktów, owym trwałym osadem w pamięci historycznej i ostatecznym rezultatem długich lat nauki winna być orjentacja w czasie — perspektywa historyczna, tak jak była tej nauki założeniem i podstawowym elementem.

[1]) Dugas l. c. 84.

SEREJSKI MARJAN HENRYK (Warszawa)

II Zjazd międzynarodowy nauczania historji

(Bazylea, 9—11 czerwiec r. 1934)

Dnia 9—11 czerwca r. b. obradował w Bazylei II zkolei zjazd międzynarodowy poświęcony nauczaniu historji. Słabiej obsadzony w porównaniu ze zjazdem poprzednim (w Hadze r. 1932), mniej wzbudził zainteresowania i mniej nadziei. Złożyło się na to wiele przyczyn i okoliczności: niezbyt budujące doświadczenia ze współpracy, powołanej do życia w r. 1932, komisji stałej do nauczania historji, niewątpliwy przesyt w zjazdach, niewiara w ich celowość i skuteczność ze względu na skomplikowaną sytuację międzynarodową, utrudniający podróże zagraniczne kryzys i warunki walutowe i t. d. Trudno uznać to za wyłącznie zbieg okoliczności, że z pośród 18 członków wspomnianej komisji zjawił się w Bazylei tylko jeden, że zabrakło wielu wybitnych przedstawicieli nauki i dydaktyki historycznej, którzy dotychczas chętnie brali udział w konferencjach międzynarodowych. Złożony ciężką chorobą, nie stawił się na zjazd Prezes komisji i dusza zjazdu poprzedniego, profesor z Madrytu R. Altamira. Powszechne wyrazy sympatji, gorące oklaski towarzyszące nazwisku nieobecnego, ilekroć je wymieniano, najlepiej świadczyły o tem, jak dotkliwie odczuwano jego brak.

W obradach brało udział ok. 100 delegatów, reprezentujących stosunkowo niewiele państw i prawie wyłącznie europejskich (oficjalne dane nie były ogłoszone podczas zjazdu). Nieobecni byli przedstawiciele krajów skandynawskich, bałtyckich, bałkańskich, Czechosłowacji i wielu innych. Stosunkowo licznie stawiły się delegacje francuska, niemiecka, szwajcarska, które też odgrywały najczynniejszą rolę w zjeździe. Z Polski przybyli: dr. H. Pohoska jako przedstawicielka Związku Nauczycielstwa Polskiego, prof. T. Wałek-Czernecki — przedstawiciel Zrębu, prof. J. Dąbrowski i dr. M. H. Serejski, reprezentanci Polskiego Towarzystwa Historycznego. Obrady odbywały się w Muzeum Etnograficznem i w gmachu parlamentu Bazylejskiego. Przewodniczył im prof. H. Nabholz z Zurichu, prezesem komitetu organizacyjnego został również Szwajcar — dr. M. Meier. Po okolicznościowych przemówie-

niach powitalnych przystąpiono do właściwych obrad, przyczem obok trzech dotychczas uznanych za języki urzędowe — francuskiego, angielskiego i niemieckiego, jako język czwarty wprowadzony został włoski. Przedstawiciel Włoch, prof. Volpe umiał za to podziękować w tak ujmujący sposób, że wymowę jego słów zrozumieli nawet ci co nie znali języka Dantego, a wszyscy najgoręcej zaaprobowali uchwałę o dopuszczenie do obrad pięknej mowy włoskiej. Zaznaczyć przytem należy, że według przyjętej procedury, na żądanie, każde przemówienie tłumaczono na jeden z języków urzędowych, co, rzecz oczywista, zajęło niemało czasu i energji całego sztabu niezmordowanych tłumaczy i tłumaczek.

Na porządku dziennym obok spraw natury organizacyjnej znalazły się dwa zagadnienia, sformułowane następująco: 1) Jaki powinien być cel i istotny charakter nauczania historji w szkole średniej? 2) Jakie miejsce zajmuje historja powszechna w nauczaniu szkolnem danego kraju? Czy daje ona uczniom dokładną i wystarczającą znajomość roli innych narodów? Czy nauczanie historji w jego obecnym stanie sprzyja idei porozumienia międzynarodowego?

Jeśli ktokolwiek łudził się, że dyskusja nad temi pytaniami ograniczy się do płaszczyzny ściśle dydaktyczno-metodycznej, ten, oczywiście, zawiódł się boleśnie. Jak nietrudno było przewidzieć, właśnie akcenty ideologiczne i wprost polityczne nadawały zjazdowi rumieńców zainteresowania, a sprawy dydaktyczne usunęły się na plan drugi. Dotyczyło to w szczególności pierwszego zagadnienia. Czy można mówić o celach nauczania historji w oderwaniu od rzeczywistych warunków życia danego narodu, państwa, w oderwaniu od struktury państwowej, społecznej, od celów czy ideałów? Czy można nauczanie historji uniezależnić od postulatów ogólno-wychowawczych, które realizować pragnie dane państwo. Zwłaszcza w dobie obecnej, gdy wkracza ono coraz silniej do życia szkolnego, narzuca mu swe cele i ideały wychowawcze. Na pytania te z właściwą sobie precyzją odpowiedział przedstawiciel Włoch — prof. Volpe: Historja, mówił, „nie jest astronomją“, nie można jej oddzielić od warunków rzeczywistych danego narodu, nauczanie jej musi być związane z celami ogólnemi, musi zmierzać do poznania życia danego narodu, państwa, musi przygotować ucznia do roli przyszłego członka społeczeństwa, do jego zadań obywatelskich. Dlatego też nauczanie historji nie może ograniczać się tylko do wysuwania zagadnień kulturalnych, musi również uwzględnić należycie historję polityczną, a także wojny, które były i są koniecznością dziejową.

Jaskrawiej podobną tezę rozwinął przedstawiciel Niemiec — dr. Edelmann, który omawiane zagadnienie związał jak najściślej z obecnem położeniem i losami swego narodu. Wyjaśnił on istotę przewrotu narodowo-socjalistycznego, który miał wy-

prowadzić Niemcy z chaosu i zjednoczyć rozbity naród. Cel, który postawiła sobie rewolucja hitlerowska, nie może być obcy szkole, jemu służyć musi nauczanie historji, wychowanie młodzieży. To wyznanie wiary nowych Niemiec, wygłoszone z właściwą dla „młodzieńczej“ fazy rewolucyjnej, emfazą, odbiło się żywem echem na zjeździe.

Przeciwko poglądom, w tak jaskrawej formie głoszonym przez Niemców, zdecydowanie wystąpiła delegacja francuska. Prof. Pagès z pokolenia „starych tygrysów“ z niezwykłą jasnością i swadą przedstawił tezę, za którą stoi nauczycielstwo francuskie. Odrzuca ono wszelkie cele utylitarne w nauczaniu historji; winno ono mieć wyłącznie cele poznawcze — poznanie prawdy objektywnej. Natomiast nie może być narzędziem dla innych celów, moralnych czy wychowawczych. Takie stanowisko, zdaniem mówcy, zapewnia najlepsze usługi idei porozumienia międzynarodowego. Teza powyższa znalazła uznanie wśród wielu delegatów, między innymi poparł ją przedstawiciel Hiszpanji — prof. Martinez, a także prof. Wałek-Czernecki.

Pogląd pośredni między dwoma rozbieżnemi stanowiskami, a jak podkreślała prasa szwajcarska, zbliżony do włoskiego, reprezentowała dr. H. Pohoska. W zgłoszonym referacie domagała się uwzględniania w równej mierze celów wychowawczych i poznawczych w nauczaniu historji. Winno ono zmierzać do wychowania dobrego obywatela, a zarazem do wyrobienia myślenia historycznego; w każdym razie obowiązywać musi prawda historyczna, która „sama przez się ma niewątpliwą wartość wychowawczą“.

Podobnie jak prof. Volpe dr. Pohoska podkreślała konieczność uwzględniania w nauczaniu historji zarówno dziejów kulturalnych jak i politycznych.

W sprawie wyboru materjału historycznego prof. Ruyssen (Belgja) uzasadniał konieczność dokonywania go pod kątem widzenia zjawisk kultury, ale nie jakiejś abstrakcyjnej, lecz konkretnej, którą jest kultura zachodnio-europejska. Dr. Jungmann (Szwajcarja) pragnąłby sprowadzić nauczanie do poznawania zjawisk typowych. Dr. Jaggi (Szwajcarja) przestrzegał przed narzucaniem uczniom sądów, domagając się stawiania przed nimi zagadnień, bez narzucania rozwiązań. Prof. Bouglé (Francja) stwierdzając konieczność wyboru materjału i wpływu nań różnych poglądów na świat, zwrócił się ostro przeciw ideologji nacjonalistycznej, jako najniebezpieczniejszej dla prawdy historycznej; zauważył przytem, że za przykład służyć mogą Niemcy współczesne, gdzie dziś uważa się wprost myślenie za coś podejrzanego. Oczywiście nie pozostało to bez repliki ze strony zaczepionej, której przedstawiciel oświadczył w dużem podnieceniu, że nie przybył tutaj, by dyskutować „Weltanschauungen“, podkreślając raz jeszcze, że w nauczaniu

historji w jego ojczyźnie pierwsze miejsce zajmuje naród, ojczyzna, od niej trzeba zacząć i na niej skończyć.

Referaty i dyskusja nad drugiem zkolei zagadnieniem zawierały sporo materjału sprawozdawczego, tem niemniej nie obeszło się i przy nich bez akcentów polemiki ideologicznych.

W gruntownie przygotowanym referacie dr. Brandt (Niemcy) wyjaśniał, że dzieje Niemiec są w dużej części dziejami powszechnemi, ponieważ Niemcy przez swe położenie geograficzne i swą rolę dziejową stały się „sercem" i „pomostem" Europy. Zarówno w dziedzinie politycznej jak i kulturalnej odgrywały one rolę powszechnodziejową, nic więc dziwnego, że właśnie w Niemczech powstała właściwa nauka historji powszechnej i oddawna postulowano wiązanie dziejów ojczystych z dziejami obcemi. Postulat ten został zrealizowany i niema właściwie w Niemczech podręczników szkolnych, któreby nie uwzględniały historji powszechnej. Odpowiada to przytem nowemu duchowi Niemiec, których wódz domaga się poznawania obcych narodów i ich szanowania.

Charakter wybitnie sprawozdawczy miał referat Isaaca (Francja), który wprost cytował tytuły poszczególnych rozdziałów podręczników francuskich, by stwierdzić, jak wiele miejsca poświęca się historji obcych narodów. Interesujący wykład wygłosił przedstawiciel Holandji — Locker. Wyjaśnił on, jak specjalne położenie jego kraju — pomiędzy Francją, Niemcami i Anglją — pociągnęło za sobą krzyżowanie się różnych wpływów politycznych i kulturalnych, co stwarza dla Holendrów konieczność uwzględniania w szerokim zakresie historji powszechnej.

Prof. Volpe, wychodząc z założenia przedtem uzasadnianego, podkreślił, że ośrodkiem nauczania w szkole musi być historja ojczysta, z uwzględnieniem powszechnej, zwłaszcza przy omawianiu tych okresów dziejowych, gdy Włochy były raczej objektem historji obcej niż jej podmiotem. Zresztą nietylko zasadniczy cel nauczania historji, ale również założenia pedagogiczne wymagają tego, by uczeń poznawał najpierw to co mu jest bliższe. We Włoszech raczej nadużywano nauczania historji powszechnej ze szkodą dla znajomości własnych dziejów, zaciemniano je, przypisując nieraz wpływom obcym to co wyrosło z pnia narodowego. Jeśli chodzi o ducha współpracy międzynarodowej, to nie jest czynnikiem decydującym ilość, ale jakość podawanego materjału o obcych; we Włoszech wycofano podręczniki atakujące obce narody.

Prof. Dąbrowski w referacie swoim przedstawił zasadę, że miejsce, jakie zajmują dzieje powszechne w nauczaniu historji danego kraju, zależeć musi od roli jaką ten kraj odegrał w dziejach powszechnych i od wpływu jego na losy innych narodów. W związku z tem prof. Dąbrowski wyjaśnił zebranym, jakie związki kulturalne i polityczne łączyły Polskę z zachodem

i wschodem Europy, i jak to wytworzyło konieczność szerokiego uwzględniania w nauczaniu historji powszechnej. Podkreślił też, że licząc się z wymaganiami szkoły, trzeba jednak za zasadę przyjąć przedewszystkiem prawdę naukową i dodał, że Polacy, którzy w stosunku do swej przeszłości nie wahają się stwierdzać prawd nawet przykrych, nie mają powodu stosować innej miary do dziejów innych narodów. W związku z memorjałem złożonym w swoim czasie przez Niemców w sprawie podręczników polskich, prof. Dąbrowski zaznaczył, że sprawa straciła zupełnie na aktualności, gdyż podręczniki te zostały wycofane wraz z realizacją nowego ustroju szkolnictwa, że natomiast ze strony polskiej podjęto analogiczną akcję co do podręczników obcych.

Z pośród przedstawicieli innych państw Pani Whitney (Stany Zjednoczone) stwierdziła dużą rolę przypisywaną historji powszechnej w nauczaniu szkolnem amerykańskiem, co tłómaczy się między innemi ubóstwem własnej tradycji historycznej w porównaniu z dziejami europejskiemi. Szkot Pratt Insh zwrócił uwagę, że po wojnie zagadnienia powszechnodziejowe, nie mieszczące się w ramach historji brytyjskiej, budzą coraz żywsze zainteresowanie zarówno wśród nauczycieli jak i uczniów.

W dłuższem przemówieniu dr. Gasser (Szwajcarja) scharakteryzował nauczanie historji w swej ojczyźnie. Historja powszechna przeważa w niej znacznie nad narodową, przyczem obowiązuje w szkołach szwajcarskich objektywizm i szczere dążenie do ugruntowania zasady współpracy międzynarodowej. Z głęboką wiarą w demokrację, w jej podstawowe znaczenie dla kultury europejskiej, mówca uderzył na ideologję reprezentowaną przez Niemców. Niemcy, twierdził, oderwały się dziś od Zachodu; pomimo wspólnoty „krwi" mur stanął pomiędzy nimi i Szwajcarami; teorja rasistowska usuwa się z pod poznania racjonalnego, jest niczem innem jak mistyką, niebezpieczną dla cywilizacji. Europa jej nie rozumie. Niemcy zerwały z Europą, rozdarły wspólnotę kulturalną ogólnoeuropejską.

Tak rzucona rękawica podjęta była przez przeciwnika, co sprowadziło znów dyskusję na tory nieco ryzykowne. Pomimo stanowiska Francuzów, którzy radzi byli przerwać ją, uznając jej bezcelowość, jeszcze jeden z przedstawicieli szwajcarskich (dr. Zbinden) uważał za swój obowiązek zaatakować poglądy, reprezentowane przez delegację niemiecką. Dr. Zeller ze Strassburga rozpoczął polemikę z prof. Brandtem na temat roli powszechnodziejowej Niemiec. Prof. Wałek Czernecki podkreślił, że historja jako nauka jest tylko jedna — powszechna; jedynie tam gdzie dominują cele wychowawcze nad poznawczemi, jak w szkole powszechnej, może być ona sztucznie zredukowana do dziejów ojczystych. Delegaci niemieccy — dr. Edelmann i dr. Reimann jeszcze raz próbowali wyjaśnić, czem jest dla Niemiec ich nowa wiara i ideologja, jak

wielkie znaczenie ma rewolucja narodowo-socjalistyczna dla całej Europy, ale nie zdołali naogół znaleźć wśród zebranych zrozumienia. Nawet ze strony przedstawiciela Włoch faszystowskich padły złośliwe uwagi na temat pangermanizmu, co boleśnie dotknęło delegację niemiecką. Podkreśliła ona, że zarzuty przeciw rzekomym zamiarom zaborczym czy wojowniczym Niemiec hitlerowskich są bezpodstawne, Niemcy pragną tylko pokoju i współpracy z innemi narodami na podstawie wzajemnego szacunku. Dlatego też delegacja uważa, że zjazd mimo wszystko spełnia swe zadanie, pozwala bowiem na poznanie się narodów, co jest warunkiem szanowania się i porozumienia.

Po wyczerpaniu się dyskusji przewodniczący uznając rozbieżność stanowisk, które pokrywały się ze sobą tylko częściowo, nie próbował sprowadzać ich do jednego mianownika, ale sformułował różne punkty widzenia.

Na zakończenie sekretarz Biura Isaac złożył sprawozdanie z działalności Biura, poczem wprowadzono szereg poprawek do statutu i wybrano nowy skład Biura. Po kategorycznem zrzeczeniu się dotychczasowych sekretarzy (Isaaca i Lapièrra), wybrani zostali: Altamira, jako prezes Biura, Fries — (Danja) wiceprezes, L'Héritier (Francja) sekretarz i Gasser — (Szwajcarja) skarbnik. Zjazd uznał za konieczne kontynuowanie wydawania biuletynu, poświęconego nauczaniu historji, którego dwa pierwsze numery ukazały się w r. 1933. Jako miejsce przyszłego zjazdu wymieniano Kopenhagę lub Madryt, sprawy tej jednak nie rozstrzygnięto, przekazując ją Biuru.

W przerwach między obradami uczestnicy zwiedzali w Bazylei katedrę, muzea, archiwa, galerję, a także odbyli wycieczkę w okolice miasta do siedziby antropozofów — Goetheanum i do zrekonstruowanego zamku Reichenstein.

14 XI. 1934.

MATERJAŁY

Życie gospodarcze Polski za czasów Kazimierza Wielkiego.

(Odczyt Prof. U. J. K. Dra Franciszka Bujaka, wygłoszony dnia 9 XI 1934 na posiedzeniu Sekcji Dydaktycznej Oddziału Lwowskiego P. T. H. i grupy metodycznej lwowskich nauczycieli historji).

Wąskie i ścieśnione państwo Kazimierza Wielkiego leżało pomiędzy Węgrami, Czechami, państwem krzyżackiem i barbarzyńskim jeszcze wówczas Wschodem (Litwa, Tatarzy), a obejmowało w chwili wstąpienia na tron Kazimierza W. zaledwie 150.000 kilometrów kwadratowych. Rozciągając się między morzem Bałtyckiem i Czarnem, do żadnego z nich nie dochodziło. Mimo wielkiej odległości od głównych centrów handlowych ówczesnego świata, Włoch, Flandrji i Krymu (Złota Horda), konjunktura gospodarcza była sprzyjająca. Odkąd bowiem usadowili się nad morzem Egejskiem Turcy, zmieniał się kierunek drogi handlowej z Azji przez Krym na Zachód. Wielkie transporty towarów wschodnich szły przez zatokę Perską, Armenję i Trapezunt do portów nad północnem wybrzeżem morza Czarnego (Kaffa, Akerman, Kilja), a stamtąd do Europy przez ziemie polskie, które leżały w pośrodku drogi handlowej między Kaffą a Flandrją. Przed przybyciem bowiem Turków do Europy, droga handlowa z Azji prowadziła głównie przez Egipt i Syrję do Włoch (Wenecja, Genua), a potem przez Alpy do Europy środkowej i zachodniej. Ożywił się w tym czasie także handel na północy, odkąd miejsce Włochów zajęli ruchliwi Hanzeaci. Bliższe a ważne dla Polski centra handlowe to: Toruń i Gdańsk u Krzyżaków, a Wrocław, Świdnica i Praga u Czechów. Włosi bowiem wzbogaceni dotychczasowym handlem wskutek wojen krzyżowych stają się kapitalistami, mniej handlują, natomiast kapitałów używają do pożyczek i dzierżawienia ceł, mennic i kopalń w innych krajach. Z powodu wojny stuletniej, która wyczerpała Anglję i zniszczyła Francję, mogły towary polskie zdobyć rynki zachodnio-europejskie (np. drzewo cisowe do Anglji, rękawice z Krakowa do Brugji). Pewną rolę w tej konjunkturze handlowej odegrała „czarna śmierć" (1349—1350 oraz 1360 r.), która przez Lewant dostała się do portów włoskich i dalej na Zachód i Północ. Dotknęła jednak więcej krajów leżących bezpośrednio nad morzem i zniszczyła w niektórych krajach prawie połowę ludności. Pierwszą zarazę powstrzymało pilne strzeżenie granic Polski, druga wprawdzie Polski nie

ominęła, ale jej nasilenie nie było tu tak groźne. To też nie wywarła ona ujemnego wpływu na postęp gospodarczy Polski, który był za czasów Kazimierza Wielkiego stosunkowo szybszy, niż Europy zachodniej; pozwoliło to Polsce nadrobić w części jej opóźnienie kulturalne.

Takie było międzynarodowe położenie Polski. Gdy Kazimierz Wielki przystąpił do realizacji swego programu gospodarczego, który obejmował wprowadzenie ładu i porządku, powiększenie państwowych dochodów, usprawnienie administracji, obudzenie polskiej myśli państwowej i t. p., był dobrze przygotowany do tych ciężkich zadań. Jeszcze na dworze budzińskim u swej siostry miał sposobność zapoznać się z wysoką kulturą francuską i z systemem rządzenia państwem, który Karol Robert przeniósł z południowych Włoch do Węgier. Przykładem i wzorem były mu także Czechy, gdzie świeżo zasiedli na tronie sfrancuziali Luksemburgowie, a życie gospodarcze bardzo było ożywione. Na szczycie potęgi ekonomicznej stało wówczas państwo krzyżackie, a Wielki Mistrz Zakonu Winrich v. Kniprode był jednym z najwybitniejszych działaczy gospodarczych ówczesnej Europy. Działały ponadto wpływy cesarza Karola IV, króla serbskiego Duszana i Ludwika Węgierskiego, którzy wykazują wybitny zmysł organizacyjny. Skrupulatnie też wykonywali wszystkie zarządzenia Kazimierza W. sprawni i tędzy doradcy: Spytek Melsztyński, Jarosław Skotnicki i kanclerz krakowski Zbigniew, którzy bywali na Węgrzech i we Włoszech i znali stosunki gospodarcze, dalej Herman, wielkorządca dóbr stołowych królewskich w krakowskiem i sandomierskiem, wreszcie Mikołaj Wierzynek, kupiec krakowski. Administracja spoczywała w rękach starostów i została oparta na rachunkowości, której wiele śladów zachowało się w postaci rachunków z kopalń, ceł, olbory olkuskiej i t. p. Przeprowadzona kontrola dóbr koronnych pociągnęła za sobą zwrot wielu majątków i powiększenie tem samem dochodów państwowych.

Wysokości dochodów króla z powodu braku źródeł historycznych ustalić nie można. Składały się na nie: cła w pieniądzach i naturze, targowe w miastach królewskich, opłaty z karczem i młynów, dochody z górnictwa i mennicy krakowskiej, poboru z łanów ziemi (przed paktem koszyckim z łanu 6 gr., później 2 gr.), kar sądowych i t. d. Szczególnie ważnem źródłem dochodu były kopalnie soli, które stanowiły jakby monopol państwowy, a eksport soli zagranicę na Węgry, Śląsk i Morawy duże wykazywał obroty.

Wśród rozchodów znajdujemy pozycje, jak: utrzymanie dworu, koszty dyplomatyczne, wojny, budowa zamków i murów miejskich, Wawelu, stawianie kościołów, fundacje, roboty publiczne (np. budowa kanałów od Wieliczki do Krakowa, na Prośnie w pobliżu Kalisza).

Cały zarząd skarbu był scentralizowany a naczelnym skarbnikiem państwowym był podskarbi krakowski, który, mając do pomocy cały sztab rachmistrzów, stale mógł przeprowadzać kontrolę rachunków. Dlaczego skarbem kierował podskarbi a nie skarbnik krakowski, o tem zadecydowały względy osobiste.

Ludność wiejska zyskuje swobodę ruchów i zapewnienie wolności gospodarczej a ochronę przed wyzyskiem. Kazimierz W. popiera także ludność miejską, zwłaszcza Kraków. Nadaje mu przywileje handlowe i wol-

ność od ceł. Mieszczaństwo ma dostęp do dworu, wchodzi w pokrewieństwo ze szlachtą i zaczyna się polonizować.

Dobrą sposobnością do powiększenia ludności i obronności państwa było przeprowadzenie kolonizacji na prawie niemieckiem. Najsilniejszy jej rozwój przypada na czasy Kazimierza W., najwięcej nowych osad (niemieckich) powstało wtedy na pogórzu Karpackiem. Najliczniejsze też były przenoszenia osad polskich na prawo niemieckie. Episkopat polski z arcybiskupami gnieźnieńskimi na czele, Janisławem i Jarosławem, wziął żywy udział w akcji kolonizacyjnej, natomiast klasztory, z wyjątkiem klasztoru tynieckiego, stosunkowo małą okazały ruchliwość.

Liczne wojny, jakie prowadził Kazimierz W., doprowadziły do powiększenia terytorjum o 150%. Otrzymał po ojcu 150.000 km kw. a zostawił 289.000 km kw. Ruś i Podole zajmowały obszar 120.000 km kw. a lenna rozciągały się na przestrzeni 68.000 km kw. Ludność wiejska i miejska terytorjum, bezpośrednio podległego Kazimierzowi W., wynosiła na początku jego panowania 842 tysięcy, gęstość zaludnienia 6 głów na 1 km kw. Jeśli do liczby dodamy duchowieństwo, szlachtę osiadłą, prawosławnych, żydów i tatarów — w powyższej liczbie nie uwzględnionych — osiągniemy cyfrę 1 miljona ludzi (bez Rusi Czerwonej). Największe w owym czasie miasto Kraków miało 11 tysięcy mieszkańców; Sandomierz, Bochnia, Wieliczka każde około 2.500 mieszkańców, inne miasta mniej.

Niepospolitym był Kazimierz W. na owe czasy człowiekiem, nowoczesnym w porównaniu ze swoim ojcem. Jego *Corona Regni Poloniae* to nie własność dynastji, ale narodu. Ogromne są jego zasługi dla państwa i jego zjednoczenia. Przeprowadził nowoczesną organizację wojska, skupił je za wzorem węgierskim w chorągwiach, rozszerzył obowiązek służby wojskowej na nieszlachtę-sołtysów, prowadził intensywną i świadomą politykę społeczną i gospodarczą, bronił interesów handlowych państwa, zastrzegając korzyści z handlu dla własnych obywateli. Administracja była tak usprawniona, że była wzorem aż do czasów Kazimierza Jagiellończyka. Świetny stan gospodarczy państwa w chwili śmierci Kazimierza W. jest jego zasługą. Niedarmo nazwano go Wielkim. Tradycja, że zastał Polskę drewnianą a zostawił murowaną, jest wierna, ścisła i zawsze da się potwierdzić.

Bibljografja.

Rutkowski J. Zarys gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych. Poznań 1923.
Kuliszer I. M. Dzieje gospodarcze Europy Zachodniej. Przełożył K. Morawski, T. I. Wieki Średnie, Warszawa b. r.
Dąbrowski J. Dzieje Polski średniowiecznej. T. II. (1333—1506). Kraków 1926.
Kutrzeba St. Historja ustroju Polski w zarysie. T. I. Korona, Warszawa 1931.
Gumowski M. Podręcznik numizmatyki polskiej. T. I i II. Kraków 1914.
Ptaśnik J. Miasta i mieszczaństwo w dawnej Polsce. Kraków 1934.
Potkański K. O pochodzeniu wsi polskiej. Pisma pośmiertne. T. II. Kraków 1924.
Kaczmarczyk K. Ciężary ludności wiejskiej i miejskiej na prawie niemiec-

kiem w Polsce XIII i XIV w. Przegląd historyczny T. XI. Warszawa 1910.
Ladenberger T. Zaludnienie Polski na początku panowania Kazimierza Wielkiego. Lwów 1930.
Inglot St. Stan i rozmieszczenie uposażenia biskupstwa krakowskiego w połowie XV wieku. Lwów 1925.
Warężak J. Rozwój uposażenia arcybiskupstwa gnieźnieńskiego w średniowieczu. Lwów 1929.
Grodecki R. Początki pieniężnego skarbu państwowego w Polsce. (Odbitka z Wiad. numizm.-archeol. T. XV. R. 1933). Kraków 1934.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Włodzimierz Jarosz i Adolf Kargol. Opowiadania z dziejów ojczystych dla VI klasy szkół powszechnych. Lwów 1934. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich. Stron 239 + 8 tablic (9 map).

H. Pohoska i M. Wysznacka. Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historji dla VI klasy szkół powszechnych. Warszawa 1934. Wydawnictwo M. Arcta i „Naszej Księgarni“. Stron 223 + 3 tablice (4 mapy).

Janina Schönbrenner. Dzisiaj i dawniej na ziemiach polskich. Historja Polski dla VI klasy szkoły powszechnej. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“. Stron 223 + 5 tablic (8 map).

W ub. roku omówiłem na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych“ podręczniki do nauki historji dla klasy V. Charakter podręczników dla klasy VI pozostał zasadniczo ten sam. Z dydaktycznego punktu widzenia nie jest to bez znaczenia, gdyż umożliwia korzystanie z nowych książek już bez specjalnego wdrażania w układ i język opowiadań.

Wszyscy autorowie usiłują dostosować się ściśle do tematów, zawartych w programie. Pewne drobne zmiany, które można zauważyć we wszystkich podręcznikach, są spowodowane albo konstrukcją opracowań poszczególnych czytanek, albo też dążeniem do chronologicznego przedstawienia wydarzeń. Przesunięcia te w niczem nie krępują nauczyciela, gdyż bez specjalnych trudności można pójść w razie potrzeby śladem programu. Gorzej przedstawia się sprawa, gdy pewne tematy są w podręczniku pominięte albo opracowane pobieżnie, bo zmusza to nauczyciela do żmudnego często poszukiwania materjału. W podręczniku Jarosza-Kargola niema pogadanki o uchwale w sprawie zasilenia skarbu, Pohoska i Wysznacka opracowały pobieżnie temat o skarbie w Królestwie Polskiem i zupełnie pominęły pieśń „Pierwsza Brygada“, która winna być w kl. VI objaśniona na tle historycznem. W podręczniku Janiny Schönbrenner pobieżnych wzmianek jest więcej, np. o bombardowaniu Lwowa i Krakowa jest tylko jedno zdanie na str. 110, o „czarnych diamentach“ tylko 9 wierszy i to jedynie o Zagłębiu a nie o Śląsku. Pobieżnie są opracowane te-

maty o nocy listopadowej, manifeście Rządu Narodowego, prześladowaniu unitów i inne.

W podręcznikach Jarosza - Kargola i Pohoskiej - Wysznackiej pominięto jedno z trzech źródeł, które program poleca przeczytać i objaśnić, mianowicie „Rozkaz Marszałka Piłsudskiego z dnia 6 sierpnia 1915 roku". Prawdopodobnie stało się to wskutek nieporozumienia na tle zmian programu, bo inaczej trudno to sobie wytłumaczyć. Podobnie jest z rozdziałami o Mickiewiczu, Szopenie, Matejce, Sienkiewiczu i Wyspiańskim. We wszystkich podręcznikach tematy te są opracowane obszernie, natomiast w programie tymczasowym [1]) wogóle usunięto je z materjału nauczania. Ponieważ wszystkie wymienione postacie były uwzględnione w projekcie nauki historji, wydanym w r. 1933, przeto możnaby sądzić, iż autorowie opracowywali podręczniki na podstawie tych właśnie projektów. Przy dokładnem jednak porównaniu podręczników z projektem widać, że tak nie jest, bo np. w podręcznikach niema nic o Słowackim i Grottgerze, gdy w projekcie istnieją takie tematy. Różnica, którą tu omawiam, ma zapewne swe źródło nie w zmianie programu, lecz w usterce wydawniczej programu tymczasowego. Takie mniemanie nasuwa następująca uwaga na str. 169 tegoż programu: „Grupa obrazów, dotycząca podtrzymywania ducha narodowego, nie powinna być ujmowana jako skrót historji literatury, czy historji sztuki. Celem tych obrazów jest zaznajomienie uczniów z fragmentami życia i działalności „bohaterów duchowych z epoki niewoli i z wpływem ich na społeczeństwo polskie." Uwaga ta jest niezrozumiała, bo takiej grupy obrazów obecnie w programie niema, była natomiast w projekcie pod tytułem: „Podtrzymywanie ducha narodowego przez literaturę i sztukę". Jakkolwiek więc podręczniki nie są pod tym względem zgodne z wydawnictwem programu tymczasowego z roku 1934, to jednak są zapewne zgodne z samym programem.

Najtrudniejszym bodaj problemem, który współczesna dydaktyka (a za nią nasz program) narzuca autorom podręczników, jest zagadnienie grupowania materjału w obrazy. Każdy autor stawiać sobie musi często pytanie, czy, dostosowując materjał historyczny do psychiki dziecka, nie sfałszuje obrazu przeszłości? Czy idąc po linji wymagań dydaktyki nie popadnie w konflikt z nauką? Problem ważny i niezwykle trudny, ponieważ jednak naukowa strona podręczników omówiona będzie oddzielnie, ograniczę się jedynie do oceny z punktu widzenia dydaktycznego. Porównanie obydwu ocen wskaże, czy takie konflikty istnieją.

Materjał w podręczniku Jarosza - Kargola jest opracowany obrazowo, prawie każdy temat jest opowiadaniem o tem, jak dawniej było. Podobnie jest w podręczniku Pohoskiej - Wysznackiej. Obrazowość w podręczniku trzecim jest bardzo słaba. Autorka gubi się w mnogich szczegółach, wydarzenia opisuje bezbarwnie i bez życia, zamiast opowiadania o konkretnych zjawiskach daje martwe schematy. Najlepiej uwydatni się to przy porównaniu z opracowaniami w dwu innych podręcznikach. Dla ilustracji weźmy pod uwagę np. rozdział o Henryku Dąbrowskim. Jarosz

---

[1]) „Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)". Bibljoteka Oświaty i Wychowania, tom I.

i Kargol opowiadają, jak Dąbrowski stanął w mundurze, srebrem haftowanym, wobec generała Bonapartego, opiętego w złotem wyszywany strój, jak rozmawiali i jak zawarli umowę. W podręczniku Pohoskiej - Wysznackiej temat ten zaczyna się odrazu następująco: „W dniu 4 grudnia 1797 roku stanął w kwaterze głównej generała Bonapartego w Medjolanie delegat Polski, generał Henryk Dąbrowski. Przybył tu z Paryża z listami polecającemi od rządu francuskiego". Dalej jest opowiadanie o odezwie, ćwiczeniach legjonistów itd. Inaczej jest w podręczniku J. Schönbrenner. Niema tam opowiadania, jak było, lecz jedynie opis tego, co było: „Bonaparte wiedział o dzielności polskiego żołnierza, to też między nim a Dąbrowskim została zawarta w Medjolanie następująca umowa: 1) Utworzone będą w Lombardji oddziały polskie, noszące nazwę legjonów polskich" itd. Podobnie jest z innemi tematami. Nie znaczy to, iż w dwu pierwszych podręcznikach wszystko jest bez zarzutu. Przy czytaniu często widzimy, że niektóre uwagi nie są obrazowe, że całe ustępy są suchem wyliczaniem różnych abstrakcyjnych szczegółów, np. w podręczniku Pohoskiej-Wysznackiej rozdział o Warszawie za Stanisława Augusta, w podręczniku Jarosza - Kargola ustęp o nowym ustroju szkolnictwa za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Fragmenty takie w tych podręcznikach są wszakże wyjątkiem, gdy w podręczniku Janiny Schönbrenner wyjątkiem są rozdziały obrazowe.

W podręcznikach zamieszczono po kilka mapek. Najwięcej jest ich w „Opowiadaniach", bo łącznie z planami 19. Mapki te wykonane zostały na podstawie Atlasu Semkowicza i wykonaniem swem pozostawiają wiele do życzenia. Program zaleca, by używać jedynie mapy przekrojowej, gdyż rozwojowa jest zbyt trudna na poziomie szkoły powszechnej. Wykonanie tej wskazówki jest o tyle trudne, że odpowiednich map ściennych jest mało. Dlatego też nauczyciel musi posługiwać się przedewszystkiem mapkami z podręczników. Jednak i tu znajdzie mapki rozwojowe, np. w podręczniku pierwszym — dwie, w drugim — trzy. Wszystkie mapki w podręczniku J. Schönbrenner zawierają elementy z dwu okresów historji, mianowicie z czasów przeszłych i współczesnych, na każdej bowiem są zaznaczone granice obecne Polski. W nauczaniu ma to tę stronę dodatnią, że ułatwia aktualizację. Autorka traktuje mapki jako przekrojowe, co widać z napisów: „Polska w roku 1773", „Polska w roku 1793" i t. d. Przy tak skonstruowanych napisach mapki nie odtwarzają rzeczywistości, bo w r. 1773 nie było obecnych granic. W nauczaniu może się to ujemnie odbić na jasności pojęć.

W podręczniku Pohoskiej - Wysznackiej mapki są kolorowe, co może w pewnym stopniu osłabić trudności, wynikające z zamieszczenia elementów z różnych czasów, ostatnia jednak mapka zawiera zbyt wiele szczegółów. Jest na niej najdalszy zasięg najazdu sowieckiego z r. 1920, najdalszy zasięg zbrojny polski, obszar bojowy powstania wielkopolskiego, tereny plebiscytowe i współczesne granice Polski. Zupełnie już zbędne wydaje się zaznaczenie terenu, gdzie zaniechano plebiscytu, bo niema o tem żadnej wzmianki w tekście.

W planach, zamieszczonych w podręczniku Jarosza - Kargola, jest jeden błąd dydaktyczny: różne sposoby znakowania tych samych zjawisk,

np. na str. 43 pozycje polskie oznaczone są pustemi prostokącikami, na str. 46 wypełnionemi a na str. 55 jeszcze inaczej. Ten system prowadzi do częstych omyłek, bo dzieci pamiętają znaki poprzednie. Poza tą drobną usterką plany są pożyteczną pomocą przy plastycznem obrazowaniu wypadków.

Wszystkie podręczniki są bogato ilustrowane: w pierwszym jest 100 ilustracyj, w drugim 108, w trzecim 127. W porównaniu z ilością rozdziałów widać, że przeciętnie do każdego tematu jest więcej niż jedna ilustracja. Ma to wielką wartość, gdyż dobra ilustracja daje bogaty materjał wyobrażeniowy, którego słowo zastąpić nie może. Dlatego też należy dążyć do tego, by każdy temat był zilustrowany przynajmniej jedną ryciną. Jarosz i Kargol dali rozmieszczenie najbardziej równomierne, bo na 76 rozdziałów tekstu tylko dwa są bez ilustracyj. W podręczniku Pohoskiej-Wysznackiej rozdziałów takich jest więcej, bo 23 a w podręczniku J. Schönbrenner — 26.

Ilustracje dobrane są naogół starannie i dostosowane umiejętnie do opowiadań, zwłaszcza w dwu pierwszych podręcznikach. W stosunku do pojedyńczych rycin można jednak wysunąć pewne zastrzeżenia. Tak np. ilustracja na str. 83 „Opowiadań" może być dla nauczyciela kłopotliwa, bo w jaki sposób wyjaśnić dzieciom działanie maszyny systemu Jacquarda? Trzebaby maszynę taką pokazać, a to nie wszędzie jest możliwe. Na str. 10 jest podobizna medalu, gdy tymczasem w pogadance ta sprawa została pominięta. Minjaturowa odbitka obrazu o Kilińskim jest tak niewyraźna, że trudno z niej cokolwiek wyczytać. W miejsce tego lepszy byłby np. portret Kilińskiego. Uwaga ta może się również odnosić do innych ilustracyj tego typu, np. na str. 14 (Rejtan) i na str. 41 (Konstytucja 3 maja).

W podręczniku Pohoskiej - Wysznackiej niektóre ilustracje są luźno związane z tekstem. Tak np. na str. 44 znajduje się portret Matuszewicza, gdy o postaci tej jest tylko jedno zdanie. Podobnie jest z Kołłątajem, Jasińskim, Lisem-Kulą. Ilustracja na str. 129 nie jest wogóle związana z treścią pogadanki, bo przedstawiona jest na niej manifestacja w dniu 8 kwietnia, gdy w pogadance opisane są wydarzenia z 27 lutego. Ta rozbieżność jest tembardziej rażąca, że opis manifestacji zgadza się w wielu szczegółach z treścią ilustracji, co dzieci łatwo zauważą. Zastrzeżenia budzą również podpisy pod ilustracjami. Na str. 28 podpis brzmi: „Jedna z sal na zamku warszawskim". Wobec tego, że w pogadankach autorki mówią o sali Rycerskiej, Marmurowej, jadalni, dzieci mogą domagać się bliższego wyjaśnienia. W podręcznikach Jarosza - Kargola i J. Schönbrenner podpis jest konkretny: „Sala balowa". Jest to podpis lepszy, bo kojarzą się z nim obrazy z życia na dworze. Niejasny jest też podpis na str. 103. Ilustracje na str. 70, 109, 118 są niewyraźne, ciemne i zamazane, co razi przedewszystkiem przy portretach Dąbrowskiego i Emilji Plater. Na lepszym papierze, jak np. egzemplarzach okazowych, ilustracje te są dobre.

Ilustracje w podręczniku J. Schönbrenner mają wartość nierówną. W kilku miejscach zauważyć można interesujące zestawienia podobizn zabytków w postaci dawnej i teraźniejszej, np. Plac Zamkowy w w. XVIII i obecnie, kościół wizytek i inne. Ta dodatnia strona nie może jednak

zrównoważyć szeregu usterek. Przedewszystkiem rozmieszczenie ilustracyj jest wadliwe, np. rys. 48 i 49 należą do rozdziału o Puławach, a znajdują się w tekście o liceum krzemienieckiem; rys. 71, 72, 73 i 74 ilustrują walki powstańcze, a są w tekście o manifestacjach. Pewne ryciny nie są wogóle wyzyskane w pogadance, np. na str. 111 „Śmierć Czachowskiego“, na str. 113 „Kucie kos“. Skrzętnie zebrane ilustracje zostały niejednokrotnie gwałtem wtłoczone do podręcznika, co wytworzyło pewien chaos.

Zgodnie z uzasadnionemi wymaganiami programu podręczniki nie są przeładowane nazwami i nazwiskami. Tak np. w materjale o powstaniu listopadowem (6 wzgl. 7 rozdz.) w pierwszej książce jest 18 nazwisk, w drugiej 24 a w trzeciej 23. W innych rozdziałach jest nazwisk jeszcze mniej. Mimo wyraźnej oszczędności możnaby jeszcze przeprowadzić selekcję i usunąć (w podręczniku Pohoskiej - Wysznackiej) nazwiska np. Nabielaka, Goszczyńskiego, Gendre'a, Szachowskiego, Geismara, a w podręczniku J. Schönbrenner — Mochnackiego, Szembeka, Łubieńskiego, Paskiewicza, gdyż zbyt mało szczegółów wiąże się z temi nazwiskami, zatem w pamięci dzieci pozostać może tylko sam wyraz. Program mówi o tem jasno: „Poza imionami własnemi, wskazanemi wyraźnie w programie, można wprowadzić tylko te nazwy i nazwiska, które kojarzą się ściśle z poznawanem wydarzeniem dziejowem i z któremi można połączyć szereg konkretnych szczegółów, potrzebnych dla stworzenia pełnego obrazu“ (str. 295).

Podobne stanowisko zajmuje program w stosunku do dat. Niewszystkie podręczniki są dostosowane do tych wymagań. Pohoska-Wysznacka i J. Schönbrenner zamieściły ok. 80 dat, gdy Jarosz i Kargol dali ich tylko 18. Ta duża rozpiętość zmusza do zastanowienia się nad znaczeniem dat w nauczaniu historji. Program jest i tutaj niedwuznaczny: „...w kursie historji na szczeblu drugim posiłkujemy się już datami, starannie wybranemi, ustawionemi, jak słupy orjentacyjne, dla konstrukcji chronologicznej“ (str. 296). Starannie wybrane daty podane są w programie w ilości 13, trudno zatem uzasadnić zamieszczenie tak wielu dat w dwu podręcznikach. Daty mają wartość wtedy, gdy są „słupami orjentacyjnemi“, trudno jednak od dzieci wymagać, by orjentowały się według 80 słupów. Autorki nie to też zapewne miały na względzie, bo np. Pohoska-Wysznacka zamieściły na końcu podręcznika tabelkę p. t. „Należy zapamiętać te daty“ — i wymieniają w niej jedynie daty, podane w programie (pominęły tylko rok 1848). Powstaje wobec tego pytanie, jakim celom mają służyć inne daty? Jeśli można uzasadnić kolejne daty od r. 1914 wymaganiem programu (str. 296), to inne daty utrudniają jedynie pracę. Trzeba też nadmienić, że jeśli w podręczniku Pohoskiej-Wysznackiej widoczna jest pewna idea przewodnia w rozmieszczeniu dat, brak tego zupełnie w podręczniku J. Schönbrenner: 1701, 1773, 1764, 1772, 1773, 1792, 1778, 1777 itd. Taka chaotyczność napewno nie wzmacnia konstrukcji chronologicznej. Dziwną rzeczą jest również przypadkowość w wyborze dat — także w podręczniku Pohoskiej-Wysznackiej. Tak np. autorki zamieściły datę urodzin Mickiewicza, pominęły natomiast daty urodzin Szopena, Matejki, Sienkiewicza, Wyspiańskiego; podały datę sejmu niemego, a bez daty pozostawiły materjał o szkole Konarskiego, korpusie kadetów. Ta

dowolność nasunąć może mniemanie, iż mamy tu do czynienia nie z koniecznym środkiem dydaktycznym, lecz z pewnego rodzaju nałogiem z dawnych czasów, kiedy data była naczelnem zagadnieniem w nauczaniu historji.

W podręczniku J. Schönbrenner znajdują się przy wielu rozdziałach pytania i objaśnienia, drukowane kursywą. Mają one czasem formę nawiązania do materjału, jak np. przy rozdziale o Napoleonie, częściej jednak jest to rozważanie na temat pogadanki, wysnuwanie wniosków, zwracanie uwagi na kwestje współczesne. W pewnych wypadkach pytania mogą stać się punktem wyjścia do samodzielnej pracy ucznia, mogą też zwrócić nauczycielowi uwagę na analogję ze zjawiskami aktualnemi, wydaje się jednak, że dla nauczyciela, obdarzonego twórczą inicjatywą, wszystko to może być uciążliwe. Przecież w każdem środowisku inne nasuwają się zagadnienia współczesne i inne nawiązania i powtórki. Polecenia zaś, drukowane kursywą, narzucają wprost tok lekcji, np. na str. 76 pierwsze zdanie brzmi: „Poszukajmy na mapie Puław“. Autorka przewiduje tu tylko tę jedną możliwość, że lekcja musi rozpocząć się od analizy mapy. Tymczasem mapa może być wyzyskana w środku lekcji, może być punktem końcowym, gdyż tematem lekcji jest życie na dworze, a nie opis miejscowości. Chociażby nawet przyjąć, że nauczyciel nie jest podręcznikiem skrępowany i może niezależnie od niego zorganizować lekcje według własnych poglądów, to jednak nasuwa się odrazu kwestja wykorzystywania podręcznika przez uczniów, na co program z naciskiem zwraca uwagę. Stałe odbieganie na lekcjach od konstrukcji podręcznika zniechęci dzieci do książki i utrudni im uczenie się według niej w domu.

Pytania są często zbyt trudne, np. na str. 44: „Dlaczego autorzy konstytucji nie dali odrazu wszystkim równych praw? Jakie mamy dowody, że jednak zwolna chcieli zrównać mieszczan ze szlachtą?“ — Dzieci na pytania te nie odpowiedzą samodzielnie, bo w podręczniku niema na ten temat materjału; trzebaby więc rozwinąć nową pogadankę, problem jednak jest zbyt trudny, by go koniecznie rozwijać na poziomie szkoły powszechnej. Program narzuca dla materjału formę obrazów, gdy pytania obrazy te rozdzierają, analizują fakty, zmuszają do abstrakcyjnych rozważań. Jakkolwiek więc materjał, drukowany kursywą, jest niejednokrotnie interesujący, z dydaktycznego punktu widzenia budzi zastrzeżenia. Pytania i objaśnienia nie zastąpią nauczyciela, lepiej zatem pozostawić mu całkowitą swobodę w wyborze środków i metod nauczania.

Pozostało jeszcze do omówienia wiele kwestyj, ponieważ jednak nie można ich tu wszystkich wyczerpać, zakończę sprawozdanie krótką syntetyczną uwagą: dwa pierwsze podręczniki dają dobry materjał do realizowania nowego, na wskazaniach współczesnej dydaktyki opartego programu, podręcznik zaś trzeci, silnie związany z metodami przeszłości, może być przydatnym środkiem w ręku tych, którzy trudniej dostosowują się do zmienionych warunków nauczania. *Stanisław Nowaczyk.*

Te trzy omówione przez p. Nowaczyka podręczniki historji przeglądnąłem z tem większem zainteresowaniem, że w ostatnich czasach analogiczne książki szkolne były tematem szeregu wystąpień nietylko w cza-

sopismach specjalnych, ale nawet prasa codzienna zajmowała się kwestją ich wartości pod względem naukowym. Muszę więc zaznaczyć na samym wstępie, iż wedle mego zdania podręczniki będące przedmiotem tej recenzji naogół w zupełności odpowiadają wymogom naukowym, stawianym tego rodzaju publikacjom. Właśnie pod względem ściśle naukowym postawiłbym na pierwszem miejscu podręcznik Jarosza-Kargola, chociaż dalsze dwa bynajmniej niewiele mu ustępują.

Rzecz sama przez się zrozumiała, że we wszystkich tych podręcznikach historyk znajdzie cały szereg usterek, które dadzą się zresztą łatwo usunąć przy dalszych wydaniach. W każdym razie usterki te nie są zbyt wielkiej wagi i bynajmniej nie odbierają tym podręcznikom ich wartości zasadniczej. Wymienię tylko błędy, które mi się wydają nieco ważniejsze, idąc w porządku chronologicznym każdego podręcznika. A więc w książce Jarosza i Kargola należałoby skorygować twierdzenie (str. 116) jakoby przed Szopenem nie było muzyki polskiej. W rozdziale o Mierosławskim (117—118) chociaż podane są fakty ścisłe, jednak ogólny obraz postaci Mierosławskiego wychodzi z zestawienia tych faktów zupełnie fałszywy. Czytelnik dowiaduje się, że bohater powstania poznańskiego stał się w więzieniu moabickiem zdrajcą, któremu potem udało się usposobić opinję korzystnie dla siebie. Jeśli się wogóle tak szeroko pisze o Moabicie, to należałoby koniecznie podkreślić, że wtedy, po raz pierwszy bodaj w dziejach polskich walk o niepodległość, dostali się do więzienia za konspirację chłopi. Rzecz dziwna, że żaden z trzech omawianych podręczników nie wspomniał o tym zasadniczym szczególe, chociaż należałoby przypuszczać, że jeśli program nakazuje wspomnieć o Moabicie, to chyba właśnie nie w innym celu, jak dla zaznaczenia współdziałania ludu w niepodległościowych dążeniach narodu. Wracając do podręcznika Jarosza-Kargola sądzę, że obrazek wybrany przez autorów dla scharakteryzowania nocy styczniowej maluje ten moment dziejowy dość niefortunnie, przedstawiając powstańców raczej jako niedołęgów niż bohaterów (126—128). Poza tem zamiast dwukrotnie dawać opis starcia orężnego, byłoby o wiele bardziej wskazane umieścić obrazek z działalności Rządu Narodowego, któryby odmalował potęgę i sprawność powstańczej organizacji. Zarzut ten odnosi się nietylko do Jarosza-Kargola, ale do dwu pozostałych podręczników. Raczej do mimowolnych lapsusów zaliczyćby wypadało twierdzenie podręcznika Jarosza-Kargola, że w jesieni 1863 biali opuścili powstanie (133), jakoteż pogląd, że pakt nieagresji polsko-niemiecki gwarantuje Polsce i Niemcom ich dzisiejsze granice.

Z usterek podręcznika Pohoskiej-Wysznackiej wypadłoby wspomnieć o następujących: część Polski, którą zagarnęli w r. 1772 Austrjacy, nazwana została Podkarpaciem, której to nazwie odpowiada w rzeczywistości znacznie mniejsza połać kraju (str. 14). Ogłoszenie niepodległości Stanów Zjednoczonych przypada na 4 lipca 1776, a nie na 4 września 1774, jak omyłkowo podaje podręcznik (18). Z tego, co czytamy na str. 53 i 54, wynikałoby, że Targowica prowadziła wojnę z Rosją, a potem zawarła z nią rozejm, król zaś należał przed rozejmem do Targowicy. Oczywiście jest to tylko niefortunne sformułowanie. Trzebaby napisać, że król zawarł z Rosją rozejm, ponieważ przystąpił do Targowicy. Podobnie trudno się

zgodzić z twierdzeniem (68), że w czasie Wielkiej Rewolucji zostali ścięci wszyscy wyżsi urzędnicy Francji. Razi wyrażenie, że Dąbrowski był delegatem Polski (69), podobnie parę wierszy dalej (70) należałoby usunąć tych „delegatów Polski". Nie wiem też, czy można tak bezapelacyjnie twierdzić (75), że legjony Dąbrowskiego przestały istnieć „nie osiągnąwszy dla Polskich żadnych zdobyczy"? Na str. 185 dowiadujemy się, że w Brześciu bolszewicy podzielili się z Niemcami i Austrją ziemiami polskiemi. Zdaje się, że idzie tu o ówczesny rząd ukraiński, wrogi bolszewikom, i o Chełmszczyznę. O walkach Lwowa z Ukraińcami czytamy (191) piękne zdanie: „Różniła ich (t. zn. Ukraińców i Polaków) narodowość, język, obyczaje, zbliżać była winna miłość do tej samej ziemi". — Tylko w takim razie należałoby inaczej sformułować zdanie poprzedzające, w którem mowa, że „stanęli naprzeciw siebie obywatele jednego państwa". Jest to oczywisty anachronizm, w odniesieniu do listopada 1918 r. Na następnej (192) stronie czytamy: „Wreszcie zakończyła się tragiczna walka. Polacy zawarli układy z Ukraińcami, którzy stali się obywatelami Państwa Polskiego". Jest to lapsus. Polska zawarła układ z Petlurą, który zrzekał się ziem na zachód od Zbrucza, ale ci Ukraińcy, którzy podpisywali ten układ, nie stali się obywatelami polskimi, ponieważ należeli do t. zw. Wielkiej tj. naddnieprzańskiej Ukrainy; natomiast Ukraińcy z Małopolski układu tego nie zawierali i nie uznawali. To też, niestety, niema podstawy naukowej zdanie, kończące wzmiankowany ustęp: „Starano się zapomnieć o strasznych walkach i przebaczyć sobie wzajemnie przelaną krew". Zaraz w następnym ustępie (119), który jednak traktuje już o innych sprawach, powiedziane jest o „odsieczy dla Lwowa, walczącego z Rusinami". Młodociany czytelnik mógłby na tej podstawie dojść do przekonania, że Lwów, oprócz z Ukraińcami, walczył także i z Rusinami. Sądzę, że trzeba utrzymywać konsekwencję w terminologji. Na str. 200 w 10 wierszu od dołu jest zdaje się jakiś ustęp wypuszczony przy opisie obecnych granic Polski, ponieważ miejsce to jest zupełnie niezrozumiałe.

W podręczniku Janiny Schönbrenner należałoby skorygować zdanie, które powiada: „...w Polsce nie stanowiono nowych praw, czyli zapanowało bezprawie." (str. 4). Związek trzech czarnych orłów odnosił się do sukcesji po Auguście II a nie III, jak omyłkowo podano na str. 5. Na str. 10 w wyjątkach z katechizmu rycerskiego opuszczono słowo „i tchórzem", wskutek czego dalszy ustęp jest niezrozumiały. Na str. 160 powiedziane jest, że „we Lwowie mieszkał przedstawiciel Galicji, czyli namiestnik". Zapewne zamiast Galicji ma być cesarza. Jako jedną z przyczyn wojny światowej podaje podręcznik chęć Niemców do zabrania Królestwa Polskiego (164); pozatem zaś Austrja — jak czytamy — dążyła do zagarnięcia państewek na półwyspie Bałkańskim, aby mieć dostęp do morza Czarnego. Wynika z tego, że Austrja pragnęła zdobyć Rumunję względnie Bułgarję. Na str. 172 znajduje się ustęp, w którym opuszczenie Legjonów przez Piłsudskiego w r. 1916 pomieszane jest z kryzysem przysięgowym 1917. Podobnie na str. 199 połączony jest najazd bolszewicki 1920 r. z najściem Czechów na Cieszyn.

Henryk Wereszycki.

St. Arnold — Cz. Leśniewski — H. Pohoska. Polska w rozwoju dziejowym. Tom II. Zagadnienia ustrojowe, gospodarczo-społeczne i kulturalne. Warszawa 1934. (Wydawnictwo M. Arcta).

W dawnej przedwojennej średniej szkole polskiej — a mam tu na myśli szkołę polską w byłym zaborze austrjackim — zwracano w nauce historji Polski uwagę głównie na dzieje polityczne, natomiast zagadnienia ustrojowo-prawne i społeczno-gospodarcze uwzględniano jedynie w szczupłym bardzo zakresie. W konsekwencji powstawał w umyśle ucznia dość jednostronny obraz dziejów ojczystych. Stąd też uczeń ówczesnej szkoły, który po maturze zapisywał się na wydział prawa uniwersytetu krakowskiego, czy lwowskiego i słuchał wykładów z historji ustroju Polski, dowiadywał się przeważnie o rzeczach zupełnie dla siebie nowych i nieraz trudno mu było, z braku należytego przygotowania, skoordynować wiadomości z zakresu historji polskiej nabyte w gimnazjum, z wiadomościami, nabytemi w uniwersytecie. Programy historji, już w szkole polskiej, usunęły tę jednostronność, zwłaszcza zaś ostatnio w związku z nowym ustrojem.

W związku z tem z radością powitać należy ukazanie się podręcznika, przeznaczonego dla uczniów najwyższych klas szkół średnich, w którym obok dziejów politycznych poruszone są w szerokim zakresie dzieje ustrojowe, społeczne, gospodarcze, oraz kulturalne Polski zarówno przed rozbiorami, jak i po rozbiorach (do r. 1914). Tym ostatnim zagadnieniom poświęcony jest tom II trzy-tomowego wydawnictwa, którego tom I poświęcony jest dziejom politycznym Polski, a tom III, będący w opracowaniu, Polsce współczesnej.

Możnaby dyskutować nad tem, czy trafna jest metoda, przyjęta przez autorów podręcznika, aby dzieje ustroju i stosunków społeczno-gospodarczych przedstawić w odrębnym tomie. Czy nie byłoby raczej wskazane traktować problemy te nie osobno, lecz łącznie z dziejami politycznemi. Bo przecież dla poznania i zrozumienia jakiegoś mechanizmu nie będzie wystarczające zaznajomienie się z jego częściami składowemi, ale konieczne będzie również zorjentowanie się we współdziałaniu tych części. Tak samo ma się rzecz, gdy chodzi o historję jakiegoś kraju. Stosunki polityczne uwarunkowane są niejednokrotnie stosunkami prawno-ustrojowemi danego kraju, a odwrotnie i one wywierają wpływ na kształtowanie się stosunków politycznych. (Np. feudalizm na Zachodzie, elekcja w Polsce).

Niewątpliwie nie był ten punkt widzenia obcy autorom podręcznika, podając bowiem w różnych ustępach odsyłacze do innych rozdziałów zarówno tomu I, jak i tomu II starali się umożliwić czytelnikowi wyrobienie sobie pełnego obrazu dziejów Polski.

Omawiany tom „Polski w rozwoju dziejowym“ rozpada się na trzy części. Autorami pierwszej części traktującej o ustroju są Stanisław Arnold i Czesław Leśniewski. Pierwszy z nich opracował rozdziały o państwie i społeczeństwie, o sejmie, o ustroju skarbowym i wojskowości, drugi zaś rozdziały o administracji i sądownictwie. Wszystkie oparte są

na najnowszych wynikach badań naukowych. Każdy problem starali się autorowie omówić wyczerpująco, przyczem jednak pewne szczegóły mogły być pominięte bez szkody dla całości. (Naprzykład liczba posłów do Landtagu pruskiego w różnych okresach, czy liczba posłów, wybieranych z poszczególnych kuryj, do sejmu galicyjskiego). Sprostowania wymaga termin „Sądy ziemskie (starościńskie)" użyty na stronie 61. Terminu tego źródła nie znają, sądy starościńskie noszą nazwę sądów grodzkich, nigdy zaś ziemskich.

Autorami części drugiej, traktującej o zagadnieniach gospodarczych i społecznych, są St. Arnold (rozdziały o rolnictwie, przemyśle i handlu), Cz. Leśniewski (rozdziały o duchowieństwie, szlachcie i mieszczaństwie), oraz Hanna Pohoska (rozdziały o włościaństwie i żydach). Pohoska opracowała ponadto część trzecią tegoż tomu, poświęconą zagadnieniom kulturalnym. Poszczególne problemy przedstawione są jasno, wyczerpująco oraz z wielkim objektywizmem, który cechuje cały podręcznik. Drobnej korektury wymaga wzmianka na stronie 199, iż „kupców żydowskich podzielono na gildje". Otóż nie było to jakieś „privilegium odiosum" kupców żydowskich. Podział kupców na gildyjnych, do których zaliczano płatników kilku najwyższych klas podatków, oraz niegildyjnych dotyczył zarówno kupców chrześcijańskich, jak i żydowskich, przyczem kupcom żydowskim należącym do pierwszych dwóch gildyj wolno było wyjątkowo mieszkać również poza t. zw. strefą osiedlenia. *K. K.*

Władysława Martynowiczówna. Organizacja pracy nauczyciela historji w szkole powszechnej. Wskazówki praktyczne. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1934, stron 88.

Nowe programy, zmieniające od podstaw nauczanie, wymagają wszechstronnego opracowania, gdyż lakoniczne uwagi, zawarte w wydawnictwie tymczasowem, nie mogą zaspokoić potrzeb ogółu nauczycielstwa. Książka Wł. Martynowiczówny jest trzecią zrzędu próbą wyjaśnienia programu historji. Poprzednio ukazały się na ten temat prace Władysławy Hoszowskiej i Hanny Pohoskiej.

Treścią książki jest charakterystyka nowego programu, uwagi o organizacji pracy nauczyciela i ucznia, uwagi o wynikach nauczania. Na końcu jest spis nowszych i dawniejszych prac dydaktycznych.

Materjał nie jest w książce rozplanowany logicznie. Organizacji pracy nauczyciela poświęcony jest tylko jeden rozdział, tytuł zatem książeczki nie jest zgodny z jej treścią. Pozatem dziwić musi sposób rozczłonkowania rozdziału drugiego: wpierw mowa o realizacji programu, potem osobno o pomocach naukowych i wreszcie o rozkładzie materjału. Przy logicznem ujęciu mogłoby to znaczyć, że pomoce i rozkład materjału nie realizują programu. Jest to zapewne błąd konstrukcji, a nie pogląd autorki na tę sprawę. Podobnych usterek jest więcej, wymienimy tu tylko najważniejsze. Tak np. rozdz. III ma tytuł: „Organizacja pracy ucznia", tymczasem o uczniu autorka mówi najmniej, gdyż większość uwag poświęcona jest grupowaniu materjału w obrazy, opracowaniu planu lekcji,

metodom pracy. Nawet w ustępie o pracy domowej ucznia niema nic nowego, bo autorka powtarza tu tylko to, co już omówiła w innych miejscach.

W rozdziale ostatnim, o wynikach nauczania, znajduje się wszystko, ale najmniej praktycznych wskazówek na wysunięty temat: jest więc analiza programu, której poświęcony był cały rozdz. I; są rozważania o czasie, a tymczasem w wynikach o tem zagadnieniu wogóle niema mowy; są uwagi o pracy ucznia, które należą do rozdz. poprzedniego. To nieuporządkowane opracowanie utrudnia zrozumienie intencyj, któremi autorka kierowała się przy pisaniu swych uwag.

W książce powtarzają się kilkakrotnie uwagi o konieczności głębokiego przemyślenia programu przez nauczyciela. Założenie to jest oczywiście słuszne, jednak autorka w kilku wypadkach sama odstępuje od tej zasady i wygłasza wskazania, które niekoniecznie muszą świadczyć o wnikliwej analizie programu. Dla przykładu rozpatrzmy niezmiernie ważne zagadnienie grupowania materjału w obrazy. Autorkę interesuje przedewszystkiem sprawa utrwalania i sprawdzania znajomości obrazu. Na str. 80 tak o tem pisze: „Wyrażenie „znajomość obrazu“ nie powinno w żadnym wypadku doprowadzić do wymagania od ucznia ani na danej lekcji, ani na żadnej z następnych, ani też pod koniec roku czy kursu historji opowiadania — powtórzenia całkowitego obrazu, zbudowanego przez opowiadanie nauczyciela czy też przez zbiorową pracę klasy. Byłby to znów jeden z przejawów reprodukcji, opartej na doraźnej pamięci czy na wyuczeniu się, a więc werbalizm.“

To stanowisko jest niezrozumiałe. Program wyraźnie odróżnia w wynikach znajomość obrazów od wiadomości. Wynikiem nauczania w kl. V ma być m. in. znajomość obrazów życia polskiego w przeszłości i znajomość życia i czynów najwybitniejszych postaci dziejowych w. XVI i XVII, w kl. VI również znajomość obrazów i to z życia kulturalnego i społeczno-gospodarczego Polski Stanisławowskiej, Polski w okresie niewoli oraz Polski odrodzonej, prócz tego znajomość najważniejszych momentów oraz najwybitniejszych bohaterów z dziejów wysiłków zbrojnych narodu w walce o niepodległość. Dopiero w kl. VII program mówi wyłącznie o wiadomościach a nie o obrazach. Nie można oczywiście przeciwstawiać wiadomości — obrazom, gdyż przecież na obraz składa się wiele wiadomości, chodzi tylko o uchwycenie różnicy w metodzie postępowania. W kl. V i VI program zaleca obrazy, bo to jest zgodne z psychiką dziecka, a dopuszcza w kl. VII formę zagadnień i wnioskowania, by dzieci przygotować do samodzielnego rozwiązywania różnych kwestyj życiowych. Możnaby dyskutować nad tem, czy ujmowanie materjału w formę zagadnień w kl. VII nie jest przedwczesne, jednak tej metody nie można stosować w klasach niższych. Autorka twierdzi stanowczo, że wymaganie znajomości obrazów byłoby werbalizmem. Przedewszystkiem małe wyjaśnienie: według przyjętej terminologji werbalizmem nazywamy automatyczne używanie słów, pozbawionych wszelkiego sensu. Czy opowiadanie treści obrazu jest sensu pozbawione? Przecież dziecko mówi o tem, co widzi w wyobraźni. Nie to więc jest werbalizmem, ale zalecenia autorki mogą do werbalizmu doprowadzić. Przecież bardzo łatwo powtórzyć i utrwalić np. wiadomość,

że „król dbał o poddanych“, że „wstąpił na tron“. Dzieci pamiętają takie frazesy i przy sprawdzaniu doskonale odtwarzają wyuczone wiadomości. Jeśli nie kojarzą się z niemi obrazy, są to słowa bez treści, a więc werbalizm. W innem miejscu autorka przestrzega przed tego rodzaju nauczaniem, być więc może, iż zdanie na str. 80 przez niefortunne sformułowanie wyraża myśli, których autorka nie podziela.

Książka o organizacji pracy winna zawierać jak najwięcej wskazówek praktycznych, gdyż chodzi o to, by nauczycielowi podsunąć zagadnienia, które mogą być z pożytkiem zastosowane w szkole. P. Martynowiczówna zamieściła kilka cennych uwag, np. na str. 28 o sposobie odszukiwania miejscowości na mapie, na str. 52 o wykorzystywaniu podręcznika i ostrzeżenie przed werbalizmem, na str. 68 o ilustracjach, wykonywanych przez dzieci. Są to kwestje interesujące, jednak w organizacji pracy nauczyciela nie najważniejsze. Przy realizowaniu nowego programu historji każdy nauczyciel zadać musi sobie pytanie, w jaki sposób wyzyskać działy, zaznaczone wyraźnie w programie przez umieszczenie osobnych nagłówków. Nazwy działów mogą bowiem wyprzedzać materjał, mogą jednak być również końcowym punktem; działy mogą być wartościowym czynnikiem przy powtórkach i mogą nasuwać różne kwestje wychowawcze. To wszystko trzeba gruntownie przemyśleć. Autorka nie daje żadnych wskazówek, a sprawę działów załatwia jednem zdaniem na str. 61.

Innem niezmiernie ważnem zagadnieniem jest kwestja ustosunkowania się nauczyciela do podręcznika. Na str. 49 autorka zauważa w dopisku, iż „podręczniki, obecnie dozwolone do użytku w związku z nowym programem, różnią się między sobą bardzo wyraźnie w sposobie podania materjału, w doborze ilustracyj, map, w całej metodzie opracowania“, — doradza zatem, by nauczyciel wyborowi podręcznika poświęcił sporo czasu i uwagi. Zachęta słuszna, jednak przedstawiałaby dopiero wtedy wartość praktyczną, gdyby była poparta charakterystyką wszystkich podręczników historji, gdyby podane były wskazówki o różnicach w sposobie korzystania z podręczników, gdyby były omówione ilustracje, mapy i t. d. Tego w książce niema, niema zatem bardzo ważnych dla nauczyciela wskazówek praktycznych.

Brak też wskazówek praktycznych przy temacie o mapie historycznej. Wprawdzie o mapie autorka mówi na trzynastu stronicach, jednak wszystko skierowane jest ku mapie politycznej i fizycznej, a historyczna jest omówiona w 19 wierszach. Tymczasem to nie jest zagadnienie, nad którem można przejść do porządku bez wyjaśnień. Nauczyciel, biorący do ręki książkę o organizacji pracy, chciałby dowiedzieć się, które mapy, istniejące w handlu, są rozwojowe a które przekrojowe, jak wyzyskać mapki, znajdujące się w podręcznikach i czy te wszystkie mapki nadają się do równomiernego opracowania, chciałby też poznać różne sposoby wprowadzenia mapy historycznej. Autorka pominęła te zagadnienia, a odwołała się jedynie na str. 29 do podręcznika Janiny Schönbrenner i zauważyła, iż tam znajduje się „jeden z prostszych sposobów wprowadzenia mapy historycznej“. Dla informacji trzeba nadmienić, iż w podręczniku tym mapa historyczna zjawia się już przy temacie o Mieszku I, gdy w programie jest wskazówka, że „posługiwanie się mapą historyczną

przekrojową należy wprowadzać stopniowo." Jakkolwiek autorka cytuje różne wyjątki z programu i uzasadnia niemi swe komentarze, zdanie o mapie opuściła. Nie można oczywiście uważać twierdzeń, zawartych w programie, za niewzruszone, jednak odmienne zdanie winno być uzasadnione. W książce p. Martynowiczówny w najważniejszych kwestjach brak jest uzasadnień, wobec tego trudno odróżnić rzeczywiste poglądy autorki od przeoczeń i usterek.

Przeoczeniem tłumaczyć zapewne należy pominięcie w bibljografji „Dydaktyki historji" Hanny Pohoskiej, gdyż jest to książka, którą niewątpliwie należy umieścić na pierwszem miejscu wśród dawniejszych prac dydaktycznych. Również przez przeoczenie zakradła się na str. 17 nieścisłość. Autorka twierdzi tam, że „pierwszą umiejętność czytania szkolnej mapy politycznej a zwłaszcza fizycznej osiąga dziecko dopiero w kursie klasy V". Tymczasem już na str. 24 autorka sama zaprzecza temu, bo przy cytowaniu programu geografji dla kl. IV na pierwszem miejscu umieszcza temat: „Czytanie mapy politycznej Polski". Więc jednak mapę polityczną dziecko poznaje w kl. IV a nie V!

Oddzielnie trzeba jeszcze omówić w cudzysłów ujęte wyjątki z programu. Na str. 22 autorka zestawia w jedną całość kilka fragmentów programu geografji, opuszcza dowolnie wyrazy i zdania, nie wspominając o tem ani słówkiem. Podobnie jest na str. 24, 25, 71. Ta niedopuszczalna przy dosłownem cytowaniu swoboda zmusza czytelnika do stałego porównywania wyjątków z programem, co oczywiście utrudnia korzystanie z książki.

Nie wszystkie kwestje mogły być w tem i tak już obszernem sprawozdaniu omówione, ponieważ jednak dotychczasowe rozważania dostatecznie charakteryzują treść i poziom opracowania książki, inne zagadnienia można pominąć. Z rozważań tych wynika, że „Organizacja pracy nauczyciela historji w szkole powszechnej" może być bez szkody czytana tylko przez tych, którzy są doskonale zorjentowani we współczesnych zagadnieniach dydaktycznych i którzy wszystkie zawarte w książce uwagi rozpatrzą krytycznie. *Stanisław Nowaczyk.*

Stanisław Nowaczyk. Przewodnik metodyczny do Opowiadań z dziejów ojczystych dla V klasy szkół powszechnych — Włodzimierza Jarosza. Lwów. — Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, r. 1934, str. 115.

Wraz z wejściem w życie nowych programów została przesądzona sprawa podręcznika historji w szkole powszechnej. Dowolnie dotychczas wprowadzany lub niestosowany przez nauczyciela, staje się teraz obowiązującym środkiem pomocniczym.

Umiejętne stosowanie podręcznika w praktyce szkolnej nastręcza jednak ciągle jeszcze duże trudności. Zbyt długo nie docenialiśmy jego właściwej roli. W dawniejszej literaturze dydaktycznej rozważań na temat stosowania podręcznika historji w szkole powszechnej było niewiele. Na lekcjach historji słyszeliśmy opowiadanie nauczyciela, widzieliśmy mapę, częściej ilustrację wyzyskaną właściwie. Podręcznika nie było zu-

pełnie; czasem leżał całą godzinę w kasetce, czasem na ławce, ale zamknięty, czasem przypominano sobie o nim w chwili, gdy zadźwięczał dzwonek i nauczyciel wydał polecenie, aby uczniowie w domu przeczytali z książki dany rozdział i nauczyli się opowiadać. Na lekcji następnej podręcznik, choć często niewidoczny, ciężył nad świadomością ucznia lub nauczyciela w czasie mniej lub więcej dokładnej a bezmyślnej reprodukcji tekstu danego rozdziału. Jakże często ocena wyników pracy ucznia, jego zdolności i zainteresowań historycznych zależała od stopnia dokładności tej reprodukcji!

Powiedzmy sobie odważnie, że i dziś jeszcze niejednokrotnie tak się dzieje..

Z radością więc i uznaniem należy witać każde rzetelne rozważania na temat roli podręcznika, stosunku doń nauczyciela, sposobów korzystania z niego przez ucznia w pracy szkolnej i domowej. Taką pracą pobudzającą nauczyciela do myślenia o podręczniku jest książka Nowaczyka.

W I części zatytułowanej „Wskazówki ogólne“ — autor omawia zagadnienie roli podręcznika w nauczaniu historji, podaje szereg pomysłów, jak nauczyć ucznia posługiwać się podręcznikiem w pracy lekcyjnej i domowej, posługiwać się tekstem podręcznika i zawartemi w nim mapkami i ilustracjami.

Następnie, wymieniwszy wszystkie dozwolone dla szkoły powszechnej podręczniki, przechodzi autor do szczegółowego omówienia „Opowiadań“ Jarosza.

Otóż tu uderza pewna jednostronność w ocenie. Autor stwierdza minimalne odstępstwa od programu w kolejności tematów, brak szerszego rozwinięcia niektórych tematów, wskazuje, że brak na mapkach zaznaczenia granic współczesnej Polski, co utrudnia aktualizację. Tyle zastrzeżeń. Ogólna zaś ocena brzmi tak: — „Opowiadania“ są dostosowane — „umiejętnie i wnikliwie do programu pod względem doboru materjału i zasad metodycznych“; — „Podręcznik napisany językiem obrazowym, zawiera celowo dobrane ilustracje, mapki, daty i nazwy, jest zatem podręcznikiem, w którym umiejętnie zrealizowano wiele postulatów nowoczesnej dydaktyki“ (str. 8—9). Poza tem stosunek autora Przewodnika do podręcznika jest pozbawiony nietylko zastrzeżeń ale nawet wątpliwości.

A trudno sobie wyobrazić podręcznik wolny od usterek, niebudzący żadnych wątpliwości metodycznych. Nie chcę przez to twierdzić, że książka o typie przewodnika metodycznego powinna być ostrą krytyką podręcznika przyjętego przez autora jako podstawa pracy szkolnej. Ale tem niemniej, uznając zasadniczo wartość danego podręcznika, powinna jednak pobudzać czujność i ostrożność nauczyciela, wskazywać mu trudności a nawet niebezpieczeństwa, tkwiące w konstrukcji czy formie danego podręcznika. Przecież od stopnia świadomego zdawania sobie sprawy przez nauczyciela nietylko z walorów, ale i z braków podręcznika, będzie zależał wynik jego pracy z uczniami.

Wskazane przez autora drobne odchylenia od programu mają raczej charakter formalny, zewnętrzny, a więc nieistotny. (Nawiasem trzeba stwierdzić, że obaj i autor podręcznika i autor przewodnika opierają się na pierwszym drukowanym projekcie programu, który uległ pewnym

zmianom, dlatego też uwzględniają tematy później usunięte lub zmienione). Ważniejsze jest to, czy niema odchyleń głębszych.

Zestawienia wymaga sama konstrukcja obrazów w podręczniku, i mogące stąd wyniknąć konsekwencje w praktyce szkolnej. Oto konstrukcja ta bardzo często polega na wprowadzeniu fikcyjnych postaci i fikcyjnych djalogów. Bezwzględnie ożywia to, ułatwia rozbudzenie zainteresowania dzieci, choć może raczej stroną zewnętrzną, pewnemi akcesorjami dodatkowemi a nie tematem historycznym. Czy to nie kryje w sobie pewnego niebezpieczeństwa, czy w rezultacie w pamięci dziecka nie utrwalą się na zupełnie jednakowej płaszczyźnie postacie rzeczywiste — historyczne i fikcyjne? czy nieistotne szczegóły rozmów nie przysłonią faktu historycznego? Mamy w praktyce szkolnej aż nadto przykładów takich rezultatów niewłaściwie pokierowanego czytania opowiadań i t. zw. powiastek historycznych. Otóż z tego niebezpieczeństwa nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, musi znaleźć takie podejście do tak pojętej formy obrazu w podręczniku, aby w pamięci dziecka utrwalił się czysty obraz historycznego faktu. A autor przewodnika przyjmuje tę konstrukcję obrazu bez zastrzeżeń.

Druga cecha konstrukcji podręcznika to podział każdego tematu na kilka drobnych części opatrzonych osobnemi nagłówkami. I tu mogą się nasuwać różne wątpliwości i pytania. Czy takie rozczłonkowanie nie rozbija pożądanej jednolitości i zwartości obrazu, czy nie lepiej byłoby, aby to rozdzielenie na punkty robili uczniowie pod kierunkiem nauczyciela, aby tytuły były prostsze w sformułowaniu i t. p.

Dalej spotykamy twierdzenie, że charakterystyczną cechą „Opowiadań“ „jest oszczędność w podawaniu nazwisk“. A więc nauczycielowi może się nasunąć przypuszczenie, że wobec tej oszczędności, zgodnej z wymaganiami programu, wszystkie znajdujące się w podręczniku nazwy i nazwiska są konieczne do zapamiętania. Wystarczy jeśli zauważymy na str. 169 nazwę wsi „Turynki“ czy na str. 195 nazwisko burmistrza Grozwajera, abyśmy mieli wrażenie nadmiaru, a nie oszczędności.

Ale dość tej krytyki podręcznika. Nie jest to mojem zadaniem. Dałam tych kilka przykładów, aby uzasadnić przekonanie, że większą przysługę oddałby nauczycielowi autor Przewodnika, gdyby rzeczowo omówił nietylko dodatnie strony podręcznika, ale i te momenty, które wymagają przemyślenia, świadomego ustosunkowania się, umiejętnego wyzyskania a jednocześnie zapobiegania wporę możliwości niewłaściwych skojarzeń i wyobrażeń. Takie omawianie podręczników byłoby nietylko pomocą dla nauczyciela ale i przysługą dla całej naszej literatury podręcznikowej, powstającej wraz z realizacją nowych programów.

W II części Przewodnika, zatytułowanej — „Wskazówki do poszczególnych tematów“ — w 82 rozdziałach autor podaje wskazówki metodyczne do przeprowadzenia poszczególnych lekcyj, wskazówki wysnute z własnej praktyki.

Wielce dodatnią stroną tych wskazówek jest to, że autor nie podaje ich w formie jedynej recepty, a wysuwa różne możliwości realizacji danego tematu, porusza wątpliwości, zadaje pytania, jak byłoby lepiej; podkreśla wagę odrębnych warunków i możliwości każdego nauczyciela

i różnych zespołów uczniów. Podaje szereg ciekawych i przekonywujących pomysłów wyzyskania mapy jako środka pomocniczego na lekcji, podaje uzupełniający poza podręcznikiem materjał ilustracyjny, ostrzega przed nadmiarem analogji, przed powierzchowną aktualizacją, wskazuje momenty specjalnie nadające się do wyzyskania ze względów wychowawczych, przytacza wielokrotnie konkretne możliwości lokalnego i regjonalnego ujęcia materjału, wysuwa momenty, nadające się do korelacji z geografją i z językiem polskim. Mamy tu więc materjał dający dużo do myślenia, zgodnie z intencjami autora „pobudzający do szukania samodzielnego rozwiązywania" zagadnień metodycznych.

Pewne jednak koncepcje metodyczne występują w Przewodniku tak silnie, że może nawet wbrew woli autora mogą zaciężyć na pracy mniej wyrobionych nauczycieli. Otóż przedewszystkiem zasadnicza koncepcja metodyczna — grupowanie materjału każdej lekcji w kilka obrazów. Pomysł zasadniczo dobry, ale wymagający od nauczyciela, kierującego tą pracą dzieci dużego umiaru, ażeby przez stałe a więc schematyczne stosowanie tego sposobu nie wytworzyć pewnej maniery w ujmowaniu faktów i sytuacyj historycznych przez dzieci.

Autor chce przybliżyć do dziecka fakt historyczny, epokę przez oddziaływanie na wyobraźnię środkami jakby plastycznemi. Słusznie. Ale i tu można mieć wątpliwości, co do wskazywanych dróg. Przedewszystkiem inscenizacja na lekcji historji. Wprawdzie autor sam przyznaje (str. 15), że sprawa inscenizacji tematów historycznych budzi wiele obaw, ale przy omawianiu poszczególnych lekcyj wysuwa bardzo dużo tematów i momentów, które możnaby inscenizować względnie odczytywać z podręcznika z podziałem na głosy. Inscenizacja bardzo wiernie opisanych sytuacyj i faktów dziejowych, recytacja ustalonych wiarogodnych tekstów przemówień może mieć duże znaczenie dla żywego i plastycznego wyobrażenia, dla głębszego odczucia. Osiągnie jednak te cele tylko wówczas, gdy będzie postawiona na właściwym, poważnym poziomie i bardzo dobrze uprzednio przepracowana. Tak można przygotować inscenizację czy recytację na jakąś uroczystość historyczną. Ale improwizowanie na lekcji, niewyraźne, zająkliwe odczytanie np. tekstu przysięgi czy przemówienia, wykonywanie przez dzieci ruchów parodjujących ruchy i zachowanie postaci historycznych wydaje mi się ryzykowne, a w najlepszym razie nic nie dające pod względem historycznym. Daje się tu ujście aktywności dziecka, ale z odtworzeniem obrazu historycznego, z powagą tematu ma to niewiele wspólnego.

Wątpliwość budzi też sprawa rysunków symbolizujących wydarzenia historyczne. Ale tu autor sam radzi dużą ostrożność i porozumienie z nauczycielem rysunków: w każdym razie wydaje mi się, że na lekcjach historji czasu byłoby szkoda; możnaby je stosować chyba wyłącznie jako zupełnie dowolną domową pracę uczniów, jedynie omawianą na lekcjach w razie ciekawych (w sensie dodatnim czy ujemnym) rezultatów. Ale nie łudzić się, że symbolika zbliża do zrozumienia istoty faktu historycznego.

Powierzchowną też wydaje mi się korelacja historji z rysunkami w przykładzie narysowania wzoru strony średniowiecznej książki, (str. 44).

Niezupełnie też jasne jest stanowisko autora w stosunku do wielo-

krotnie zalecanego wiązania na lekcji historji materjału z czytanek i wierszy o treści historycznej, zawartych w książce Balickiego - Maykowskiego. Przypuszczam, że ma na myśli wyłącznie włączanie do tematów historycznych materjału przerobionego na lekcjach języka polskiego, w kilku wypadkach wyraźnie tak stawia kwestję, ale wyrażenie, że „można zastosować czytankę w związku z danym tematem“ może mniej wyrobionego nauczyciela skierować na drogę najmniejszego oporu, — zamiast pracy na lekcji historji w związku z podręcznikiem, mapą, ilustracją, spędzanie godziny lekcyjnej na odczytywaniu opowiadań literackich. Obawiam się też, że autor ze zbyt małym krytycyzmem odnosi się do wskazanego przez siebie uzupełniającego materjału ilustracyjnego. Dużą zasługą wydawnictwa „Ilustracja szkolna“ jest chęć dostarczenia pomocy do nauki historji, ale niestety nie wszystkie ilustracje tego wydawnictwa, wymienione w Przewodniku mają wartość historyczną, dydaktyczną i estetyczną. Może lepiej byłoby podać ich mniej a dokonać bardziej wybrednego doboru.

Pomimo wszystkich tych zastrzeżeń praca Nowaczyka wydaje mi się wartościowym dorobkiem w naszej literaturze dydaktycznej.

Władysława Martynowiczówna.

Wł. Hoszowska. Jak realizować nowy program historji, cz. II. Warszawa 1934. Str. 71.

Podtytuł książki brzmi: kultura środowiska jako źródło kształcenia historycznego w szkole powszechnej. Treścią książki są wskazówki do nauczania historji na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej (klasy 1—4). W uwagach wstępnych Autorka tłumaczy zadanie pierwszego szczebla nauczania historji według intencyj programu. Proponuje, aby pojęcie dawności i przeszłości było przez dzieci poznane na materjale własnych przeżyć. Zaczynamy „historję“ od opowiadań o tem, co dziecko robiło dziś rano, wczoraj, w czasie wakacyj. Dalszym materjałem są: 1) gry i zabawy, które są często śladami dawnych wierzeń i kultury, 2) obrzędy ludzi dorosłych, w których dziecko uczestniczy, tutaj styka się z pierwszym symbolem: drzewko choinkowe, 3) stosunek do przyrody: zwierzęta zastępują dziecku wiejskiemu zabawki, są najlepszymi przyjaciółmi, można to wyzyskać, opowiadając o dawnym stosunku ludzi do świętych zwierząt i świętych gajów, 4) wnętrze domu rodzinnego dostarczy materjału do pogadanek o starych i nowych sprzętach, a będą miały te pogadanki charakter wychowawczy, budząc szacunek dla piękna ludowego rzemiosła. Wynikiem tych wszystkich pogadanek, przewidzianych na klasę 1 i 2 jest wpojenie dzieciom przekonania, że coś się zmienia, że dawniej było inaczej.

W klasie 3 dzieci, poznając Wandę czy Piasta, będą już natyle przygotowane, aby zrozumieć, „jak kultura rodzima łączy się z prasłowiańską“ (str. 28). Wanda i Piast są postaciami z ludu, a nie „z ram obcej dworskiej kultury“ (str. 29). Tematami pogadanek w klasie 3 i 4 są: 1) siedziby ludzkie dawniej — zaczynamy od obserwacji dokładnej dachów, okien, drzwi w danej wsi, od jaskini dochodzimy do wielopiętrowej kamienicy, zwiedzamy pobliski dwór, kościół, ruiny zamku; 2) dawna odzież, od skór do sukmany i kierezji, o kontuszu można nie mówić (str. 42);

3) pożywienie dawniej i dziś — tutaj omawiamy narzędzia pracy; 4) komunikacja — zaczynać radzi Autorka od sposobów przekazywania swych myśli, a potem przejść do transportu (str. 45—6); 5) do obserwacji instytucyj i urządzeń społecznych nawiązujemy pogadanki o zasługach pojedyńczych osób i potrzebie współpracy wielu.

W klasie 4 dzieci mają poznać wybrane postacie z dziejów Polski, „które służyły nie jednej ale wszystkim wsiom i miastom". Wybierać należy te postacie, które w jakikolwiek sposób związać potrafimy z regjonem. Sposób podania musi być możliwie realistyczny, obfity w szczegóły biograficzne, które potrafią zainteresować dziecko. Postacie te rzucamy na możliwie bogate tło, opowiadając np., jakto ludzie żyli za Kazimierza Wielkiego. Ostatnim cyklem są obrazki z życia Piłsudskiego i Prez. Mościckiego. Punktem wyjścia mogą być ślady wojny światowej w danej okolicy, opowiadania o dzieciach w obcej szkole. Życiorys Marszałka zaczynamy od opisu jego dzieciństwa, „wydobywając te elementy, które zostały na zawsze dla niego charakterystyczne" (str. 61). Ziemia litewska, dwór, Wilno, legjony, praca w odrodzonej Polsce — oto obrazy z życiorysu. Prezydent Rzplitej będzie dzieciom bliski, gdy opowiemy o stosunku robotników do niego, o dożynkach w Spale i przyjęciach młodzieży na zamku w dzień 1 lutego.

Autorka zapowiada szczegółowe rozwinięcie tematów w „Materjałach do pogadanek historycznych w I szczeblu nauczania", które mają się ukazać w ciągu roku szkolnego.

Książka robi dobre wrażenie. Wydaje mi się znacznie lepiej przemyślana, niż poprzedni tomik, który traktował o nauczaniu historji w II i III szczeblu programowym. Uwagi krytyczne, jakie nasuwają się, dotyczą albo pewnych szczegółów, albo są raczej propozycjami innego rozwiązania niektórych zagadnień i nie uszczuplają w niczem wartości książki.

Autorka wskazuje pewne próby ułatwienia dzieciom zrozumienia pojęcia symbolu. Wydaje mi się, że jest to trud chybiony. Nie o zrozumienie chodzi, a o odczucie. Dziecku można i należy podać — bez dowodu — twierdzenie: „to jest nasz orzeł, to jest nasz sztandar". Nauczą się go szanować wpierw, nim dobrze pojmą, iż owo „nasz" to jest coś więcej niż szkoły i wsi. „Sztandar idzie w górę, wstać! Baczność, śpiewamy hymn narodowy!" — te polecenia dostarczą więcej wartościowych przeżyć, są też realniejsze, niż zalecane przez Autorkę objaśnianie orła przez choinkę — symbol życia. Łatwiej może nawiązaćby można do godła harcerskiego. Dla dziecka postać Marszałka będzie też symbolem Polski. Symbolistyka nie przedstawia dla dzieci żadnych trudności, one nią operują nieustannie.

Plan pracy według programu ujęty jest u Autorki bardzo logicznie, poprawnie, chronologicznie. Nie sądzę, aby to było niezbędne. Czy koniecznie zaczynać od prehistorji? Opierając się na zainteresowaniu egzotyzmem, można opowiadać o czynach i postaciach historycznych. Mniemam, że termin programu „postacie legendarne" z powodzeniem rozumiećby można jako postacie owiane legendą, a nietylko postacie mityczne.

Teraz trochę szczegółów. Czy wskazanem jest zapoznawać dzieci w klasie I z terminem „magiczny"? (str. 14). Czy dziecko potrafi zrozu-

mieć, „że izba jest wytworem kultury"? (str. 23). Generalizacja o „skromności" kościołów franciszkańskich jest może zbyt pośpieszna. Czy racjonalnem jest polecać zapamiętanie daty, „ile ma lat najstarsza chałupa"? (str. 36). Podobno raczej kij-maczuga, kij-dzida i wiosło starsze będą od młota kamiennego (str. 42). Łódź jest też zdaje się starszą od sani (str. 46). Między myśliwstwem a życiem osiadłem przepuszczono okres pasterski (str. 42). Pismo powstało pierwotnie nie jako sposób komunikowania myśli na odległość, lecz dla uwiecznienia swych wielkich czynów. Właśnie tutaj, mojem zdaniem, nie należało się ograniczyć do bardzo nieścisłego „wynalezienia literek" (str. 46), a raczej podać, jak pismo powstaje z rysunku. *J. D.*

Voigtländer W. Geschichte und Erziehung. Grundlagen des politischen Geschichtsunterrichts. Langensalza, 1934. Str. 62, 8°.

Bieg myśli broszury jest następujący: Tok wypadków dziejowych nie jest rzeczą przypadku. Jedne zdarzenia następują za drugiemi na skutek wewnętrznej konieczności, której praw nie możemy poznać, ale której działanie możemy śledzić. Nie wystarcza racjonalistyczne wiązanie zbadanych źródłowo faktów w łańcuch bezpośrednich przyczyn i skutków. Historyk musi dostrzec ideę „losu" w dziejach, które nie są czem innem, jak zmaganiem się wielkich, wybranych, rzeczywiście „historycznych" narodów z przeszkodami, stającemi na drodze ich przeznaczeniu. Dlatego artystyczne odtworzenie przeszłości bywa wedle autora bliższe „rzeczywistości dziejowej", niż uczone prace bezdusznego historyka-erudyty.

Chociaż więc poszczególne momenty dziejowe minęły bezpowrotnie i polityk nie znajdzie w studjum historji wskazówek, jak w danym konkretnym wypadku postąpić należy, — można przez naukę historji wychować politycznie naród, ukazując mu oblicze jego dziejowego przeznaczenia.

Dwie zasady wysuwa autor, przystępując do rozważań o wychowawczej roli historji. Po pierwsze, przeciwstawia życiu, które określa jako popęd do indywidualnego kształtowania się jednostek w całe bogactwo typów — wychowanie, jako dążenie do stworzenia jednolitego typu o pewnym identycznym dla wszystkich kierunku myślenia i działania. Po drugie, podkreśla, że dalekim jest od idei wychowywania „człowieka wogóle" a myśli tylko o wychowaniu Niemca i to przepojonego określoną ideologją, oczywiście narodowo socjalistyczną.

Usprawiedliwszy się, że wychowawcze oddziaływanie historji będzie pożyteczne mimo posiadania przez Niemcy współczesne „żywego wzoru i wcielenia ich naczelnej idei historycznej w osobie Adolfa Hitlera", zarzuca autor jednak niemieckim nauczycielom historji, że zadania swego dotąd nie spełniają; praca ich jest oblepiona etykietami narodowo-socjalistycznemi, ale nie jest narodowo socjalistyczna z ducha. Nie formę też, ale ducha nauczania trzeba przeobrazić: nie fakty luźne i szczegóły, ale potężne idee i dynamikę walki o ich realizację winien nauczyciel stawiać

młodzieży przed oczy. Baśń i legenda, wychowująca nieraz lepiej, niż uczona monografja, będzie często służyła za wzór ujmowania materjału. W zakończeniu znajdujemy konspekt historji Niemiec, zgrupowanej około naczelnej idei ich zjednoczenia i ekspansji, z wykazaniem sprzeczności postanowień traktatu wersalskiego i wewnętrznej struktury „drugiej rzeszy“ z „losem dziejowym“ Niemiec. Należy zanotować, że w wspomnianym przeglądzie zagadnień, obok silnych akcentów w stronę Austrji, Czech, Italji nawet — sprawy polskie dyskretnie przemilczano.

Książeczka Voigtländera, niepozbawiona wierno-poddańczych oświadczeń w kierunku „Wodza“ jest bezsprzecznie wyrazem chwili, w której powstała. Mimo to jednak są w broszurze akcenty szczere, płynące z rzeczywistego przekonania. Inna sprawa, jeśli chodzi o wartość poszczególnych twierdzeń. Z ich podstawą historjozoficzną trudno polemizować, skoro autor głosi swe twierdzenia dogmatycznie nie dbając zgoła o możliwość innego sądu — a jedynym cytowanym przezeń autorytetem jest Ranke.

A wartość praktyczna takiego pojmowania nauczania historji? Mimowoli przychodzi na myśl oświadczenie delegata Niemiec, Edelmana, na ostatniej międzynarodowej konferencji w sprawie nauczania historji, że nie było jego zamiarem nawracać kogokolwiek na ideologję współczesnych Niemiec [1]). Prawdopodobnie nie było to też zamiarem Voigtländera. Nauczyciel-Polak nie znajdzie też w omawianej pracy wielu uwag czy myśli, mogących mieć praktyczne znaczenie u nas. Ale jako odbicie stosunków niemieckich, książeczka Voigtländera jest wcale ciekawą; i to nie tyle dzięki treści wywodów, odzwierciedlających szereg znanych zresztą poglądów hitlerowskich, ale dzięki sposobowi myślenia i przemawiania autora, który z reguły racjonalistyczne kategorje argumentacji — zastępuje emocjonalnemi. *E. M.*

Hanke Georg. Die Kriegsschuldfrage in der deutschen Schule. Ein Führer durch die Vorgeschichte des Weltkrieges. III Auflage. Verlag von Julius Beltz, Langensalza—Berlin—Leipzig, 1934, str. 118.

Jeżeli książka Waltera, recenzowana w roku poprzednim na łamach „Wiadomości“, reprezentuje obóz liberalny w Niemczech i posiada tendencje pacyfizujące, to prace Hankego przedstawiają opinję kierunku będącego dziś u władzy. O poczytności wymienionej wyżej książki Hankego świadczy, że do roku ukazuje się już trzecie wydanie (I-e w r. 1933). Dlatego należy się jej wzmianka z punktu widzenia zainteresowań naszych sąsiadów zachodnich dla samego zagadnienia, oraz dla charakterystyki ujmowania owych problemów w dzisiejszych Niemczech i w dzisiejszem ich nauczaniu. Tem bardziej, że, jak już na innem miejscu podkreślaliśmy, u nas zagadnienia światowe jeszcze nie znajdują w nauczaniu historji takiego zainteresowania jak zagranicą i wskutek tego nastawienie Polaków w stosunku do zagadnień polityki światowej jest wła-

---

[1]) Por. H. Pohoska. Konferencja w sprawie nauczania historji. Gimnazjum r. II, nr. 2, str. 59.

ściwie obojętne, a tymczasem w miarę jak rośnie znaczenie państwa polskiego w teraźniejszości, jak utrwala się jego mocarstwowe stanowisko, powinno wzrastać także poczucie naszego udziału w życiu politycznem świata. I tu otwiera się wdzięczne pole przed nauczycielem historji, który powinien przesączać w społeczeństwo zrozumienie i zainteresowanie dla tych wielkich problemów dnia wczorajszego i doby obecnej.

Ale wróćmy do książki Hankego, która jest doskonałym dowodem i objawem zainteresowań niemieckich w omawianej dziedzinie. Poprzedza ją przedmowa Dra Wegerera, czołowego i oficjalnego badacza „Kriegsschuldfrage“ w Niemczech. Autor omawia tezę wersalską co do winowajców wojny i w krótkim zarysie przedstawia dzieje komplikacyj politycznych w Europie przed wojną, aby przejść do opisu samego wybuchu wojny w roku 1914. W toku swych wywodów formułuje tezę niemiecką, która dowodzi pokojowego kierunku polityki Wilhelma II-go, a tendencji wojennej koalicji, przedewszystkiem Francji i Rosji.

Rozdział II-gi poświęca omówieniu źródeł publikowanych do tych zagadnień, przedewszystkiem owym wielkim wydawnictwom oficjalnym poszczególnych państw, które zawierają akta dotyczące stosunków międzynarodowych przed wielką wojną. Podanie treści tych publikacyj, zwłaszcza tych, które są dostępne w języku niemieckim — a prawie wszystkie publikacje owe są tłumaczone dla użytku społeczeństwa niemieckiego — służyć ma jako podnieta do samokształcenia. Bo dokładne zapoznanie się z materjałem źródłowym daje, zdaniem autora, głębokie przekonanie, „dass die Versailler Urteile in ärgster und folgenschwerster Art die Geschichte verfälschen und aller historischen Erkenntnis Hohn sprechen. Diese Überzeugung gibt den Mut, in die Reihe der Kämpfer einzutreten und wird es jeden Geschichtslehrer als heilige Pflicht empfinden lassen, in der deutschen Schule für Wahrheit und Recht zu wirken“. (Str. 95).

Ze względu na znaczenie tych zagadnień w życiu narodu musi zagadnienie genezy wojny wejść na porządek dzienny nauczania szkolnego ze specjalnem podkreśleniem. Nato — zdaniem autora — przyszedł moment pomyślny wskutek dojścia do władzy narodowego socjalizmu. Albowiem dawniejsze partje narzucały swój kąt patrzenia na te sprawy, a obecnie interes całego narodu staje na pierwszym planie. Jak więc teraz obudziło się zainteresowanie dla pierwotnych dziejów Niemiec, jak z otchłani wieków wydobywa się to, co jest ważne dla odrodzenia narodu, tak przy wielkim i przełomowym rozkładzie materjału historycznego w szkole musi się znaleźć miejsce dla omówienia na terenie szkoły najnowszych czasów. A celem tego jest pozyskanie nowych bojowników, „die den Willen haben die Sache vorwärts zu treiben und den Kampf um deutsche Ehre und Würde mit heissem Herzen bis zum endlichen Siege weiterzuführen“. (Str. 105).

W zakresie obowiązujących podręczników traktowanie „Kriegsschuldfrage“ pozostawia, zdaniem Hankego, wiele do życzenia. Prawda że „Arbeitsausschuss der deutschen Verbände“ rozesłał do szkół książkę Stievego p. t. Deutschland und Europa 1890—1914 i spowodował wydanie przez Dra Haintza zeszytu tekstów źródłowych u Teubnera. Ale same

podręczniki za mało miejsca zagadnieniu temu poświęcają i tu trzeba zasadniczej reformy, aby przedstawić sprawę wybuchu wojny dokładnie i zgodnie ze stanem badań. Hanke formułuje w tym względzie szczegółowe postulaty. Książkę kończy przytoczenie słów Hitlera w sprawie wybuchu wojny oraz przegląd bibljograficzny wydawnictw i literatury przedmiotu. Ten ostatni jest użyteczny i dla polskiego czytelnika, sama zaś książka daje po przeczytaniu obraz tendencyj panujących w Niemczech na terenie szkoły w zakresie danego wycinka zagadnień historycznych. *K. Tyszkowski.*

Hanke Georg. Weltkrieg — Niedergang und Aufbruch der deutschen Nation. Ein Führer durch die neueste Geschichte von 1914—1933. III Auflage. Verlag Julius Beltz in Langensalza, Berlin-Leipzig, 1934, str. 162.

Rewolucja hitlerowska w Niemczech przebudowując całe życie swego narodu nie pominęła szkoły, w nauczaniu zwłaszcza historji. Zwrócono uwagę na dzieje ostatnich lat, w czasie których ideologja narodowego socjalizmu się narodziła i wzrosła. Formę ostateczną zapoczątkował okólnik ministra oświaty w Bawarji, który poleca traktowanie we wszystkich szkołach okresu 1918—1933 jako „Aufbruch der Nation“. Uczniów ma się zaznajomić ze znaczeniem i wielkością historycznego faktu rewolucji narodowej. Chodzi o obudzenie zrozumienia dla godności i potęgi narodu, miłości Ojczyzny, dumy narodowej i poczucia obowiązku.

Książka Hankego ma dostarczyć nauczycielowi materjału, z którego ma czerpać dla wypełnienia powyższych żądań dla dobra młodzieży i państwa. Bo historja czasów najnowszych musi wstąpić w orbitę kształcenia politycznego. „Das kann nichts anderes bedeuten als Erziehung zu wahrer nationaler und sozialer Gemeinschaft aller heranwachsenden Glieder unseres Volkes denen ihre blut- und schicksalhafte Verbundenheit bewusst werden mus“.

Autor przedstawia chronologicznie dzieje Wielkiej Wojny i zawieszenia broni, przewrót listopadowy 1918, następnie konferencję pokojową i traktat wersalski, podkreślając nietylko bohaterstwo żołnierza i umiejętność wodzów, wysiłki całego narodu w ciężkich zmaganiach wojennych, ale i wewnętrzne trudności, zgotowane pod koniec wojny przez partje radykalne, które zadawały armjom frontowym skrytobójczy cios w plecy. Po zawarciu pokoju rozpoczęła się droga cierniowa narodu niemieckiego. W tem dziesięcioleciu, wypełnionem walką ustawiczną z przemocą, obudziły się siły, które doprowadziły do narodowej rewolucji 1933 roku. Kończy książkę krótki życiorys Hindenburga i Hitlera jako dwu wodzów narodu, jakoteż wskazówki bibljograficzne.

Zagadnienia merytoryczne, uzupełnione na końcu każdego rozdziału wskazówkami metodycznemi, jak wydobywać z materjału potrzebne efekty pedagogiczne i wychowawcze. Aby, jak się wyraża, „die deutsche Jugend erziehen zu deutschen Menschen, gesund an Leib und Seele, zum Glauben an Gott und an die Kraft des deutschen Blutes“.

W odpowiednich miejscach, gdzie mowa o stosunkach polsko-nie-

mieckich, ton książki Hankego jest ultranacjonalistyczny, czy gdy wspomina o wyzwoleniu Wielkopolski w 1918, potępiając nietylko „polnische Banden, die die deutschen Einwohner terrorisierten“ ale i „das schändliche Verhalten der neuen Machthaber und der Soldatenräte“, (str. 51). Podobnie zabrzmi nuta agresywna przy omawianiu sprawy Gdańska i Pomorza, czy plebiscytów i powstań śląskich. *K. Tyszkowski.*

Dr. Johan von Leers und Dr. Konrad Frenzel. Atlas zur Deutschen Geschichte der Jahre 1914 bis 1933. Mit 116 Karten, 4 Skizzen und 18 Tabellen. Verlag von Velhagen et Klasing, Bielefeld und Leipzig 1934. — Fol. + s. 42.

Publikacja powyższa, nawskroś propagandowa w duchu panującej wiary hitlerowskiej, ma w kartograficznem ujęciu przedstawić 20-lecie bohaterskiej walki, gorzkiej katastrofy, spiski marksizmu, gwałt wersalski, odrodzenie przez narodowy socjalizm i „es geht aufwärts!“ Ale nie dlatego o niej tu mówimy, tylko chcemy zwrócić uwagę na niedoceniony u nas należycie materjał kartograficzny, spożytkowany nader zręcznie dla ilustracji i przedstawienia ważkich problemów politycznych. Toteż nie będziemy dyskutować ze stronniczością i tendencją szczegółów czy koncepcyj, ani prostować błędnych informacyj, a zadowolimy się opisem najciekawszych tablic i map — powiedzmy zgóry — doskonale pod względem typograficznym wykonanych.

Zaczynamy od chytrych mapek „czego chcieli wrogowie Niemiec“ — tu Polska sięga po przedmieścia Berlina, a Czechy po Drezno i Wrocław. Obraz okrążenia Niemiec objaśniony zestawieniem chronologicznem traktatów i sił wojennych 1914 i 1918. Ciekawa mapka (s. 2) wskazuje kierunek planów wojennych w momencie wybuchu. Szczegółowe mapy różnych teatrów wojennych nie przynoszą wiele nowego. Ciekawsze są plany bitew morskich i mapa niemieckich cmentarzy wojennych na kanwie dzisiejszych granic politycznych.

Szczegółowo rozpatrują autorowie katastrofę Niemiec (der Dolchstoss) i traktat wersalski (der Schmachfrieden), uzupełniony tabelkami statystycznemi — kilka szczegółów z polskiej granicy udowodnić ma jej szaleństwo.

Mniej nas żainteresują wykresy, dotyczące parlamentaryzmu niemieckiego, rozsiedlenia Żydów i inne materjały czy mapy dla rozwoju narodowego socjalizmu aktualne. Natomiast „Ostland in Not“ wyjaśnia związanie gospodarcze prowincyj wschodnio-niemieckich przed, i ich rozczłonkowanie po Wersalu. Natomiast wynika z tej mapy jeszcze bardziej jaskrawo — a nie chciał tego zapewne jej twórca — że organizm gospodarczy Królestwa Polskiego był zupełnie izolowany, o wiele silniej, niż obecne Prusy Wschodnie.

Mapy etnograficzne Europy, pogranicza, Niemczyzny pozakrajowej nie przynoszą nic specjalnego. Ciekawy schemat okrążenia Niemiec 1933 wskazuje ilość traktatów antyniemieckich, a dla Niemiec najsilniejszy węzeł to pakt z Polską! Do tego typu należą też mapki planów politycznych, zbrojeń zwłaszcza lotniczych wobec bezbronnych Niemiec.

Całość jest, powtarzamy, interesująca jako sposób użycia kartografji dla propagandy zagadnień politycznych i jako taka zasługuje na uwagę. *K. Tyszkowski.*

P. Hallynck et M. Brunet. Nouveau cours d'histoire. Enseignement primaire superieur. (Programmes 1920). I-re année. Histoire de France (Dèbut du XVI-e siècle a 1774). Avec 169 figures et de nombreuses lectures). Masson et C-ie éditeurs 1933, p. 416; II-me année. Histoire de France (1774—1852). Avec 174 figures et de nombreuses lectures. p. 408, 1934.

Leżą przed nami dwa podręczniki francuskie do nauki historji w szkole elementarnej wyższej odpowiadającej naszym dawnym szkołom wydziałowym, zabarwionym charakterem zawodowym. Zatem co do lat nauki są to, o ile wiem, 6-ty i 7-my rok nauczania. Kurs przewiduje jeszcze jeden tom za lata do roku 1920. Zatem jeśli chodzi o zakres materjału chronologiczny, obejmują one po streszczeniu średniowiecza czasy nowożytnej Francji. Podajemy te szczegóły, aby zorjentować czytelnika dla kogo te podręczniki są przeznaczone. Zatem nie jest to szkoła średnia w naszem rozumieniu rzeczy, chociaż porównania te na wielu punktach szwankują i transponować ich na nasze stosunki niepodobna. Ale powiedzmy odrazu, że, jeżeli chodzi o materjał faktyczny i zakres wiadomości, to znajdziemy tu poziom o wiele wyższy aniżeli w naszych, obecnie obowiązujących. Mówimy naturalnie o przystępności, o uwzględnieniu nowych chwytów dydaktycznych i t. d., nie kwestjonujemy i nie porównywamy wartości naukowej.

Jeżeli jednak chodzi o tę ostatnią, to omawiane podręczniki czynią zadość w wysokiej mierze postulatom ścisłości naukowej, co zastrzegają autorowie w przedmowie; celem ich jest wprowadzenie wychowanków nie tyle w znajomość szczegółów ale w zrozumienie przeszłości, aby się poczuli kontynuatorami dzieła dawniej rozpoczętego. Stosownie do zlecenia programu ilość faktów ma być ograniczona do tych, które charakteryzują kraj lub epokę, czy też pociągają za sobą znamienne skutki. Niemniej, jak powiedzieliśmy, materjał faktyczny jest bardzo obszerny. Merytorycznie obejmuje on dzieje Francji na tle dziejów powszechnych, wciągając przedewszystkiem te zagadnienia i kraje, których przeszłość w takim czy innym rozmiarze jest związana z narodem francuskim. Naturalnie, że im dalej w czasy nowożytne i najnowsze, tem szerzej uwzględnia się sprawy obce. Jeżeli zaś chodzi o działy historji, to przewaga stereotypowa jest po stronie dziejów politycznych, jakkolwiek inne zagadnienia znajdują swoje miejsce, zwłaszcza w pierwszej części np. sprawy religijne, w drugiej zaś na końcu charakterystyka życia kulturalnego i gospodarczego połowy wieku XIX.

Jeżeli zagłębimy się w rozpatrywanie strony metodycznej podręcznika, to musimy zwrócić uwagę na dużą rozmaitość sposobów utrwalania w pamięci i zdobywania zainteresowania ucznia. Każdy rozdział rozpoczyna się streszczeniem, a raczej wstępem syntetycznym, który porządkuje w pewnych punktach materjał dalej opracowany: rzecz pożyteczna, ale

często sprowadza potem naukę do wykuwania owych streszczeń na pamięć. Co innego np. były wnioski syntetyczne na końcu rozdziałów, stosowane przez W. Zakrzewskiego, ale w użyciu były za trudne, zwłaszcza dla niższego poziomu młodzieży. Dla repetycji podają autorowie na końcu zagadnienia do opracowania w postaci pytań, a na końcu każdego tomu „devoirs de revision“ ze szczegółowemi planami np. rozwój terytorjalny Francji aż do rewolucji, Stany Generalne, dzieje mieszczaństwa, skarbu, w pierwszym, a porównanie Colberta i Turgota, dzieje parlamentu paryskiego, wojny napoleońskie, system wyborczy i t. d. w drugim tomie.

Podręcznik zaopatrzony jest w wielką ilość dat, skupionych w tabelach przy każdym rozdziale, oraz osobno dla całości w zakończeniu książki. W samym tekście nie wybija się tych dat typograficznie. Ciekawe są uzupełniające ustępy, które wprowadzają autorowie na końcu rozdziałów. Owe „compléments“ zawierają np. informacje o cesarstwie łacińskiem dla wstępnego rozdziału, pozatem początki druku, Kolumb, Palissy, Bayard; w drugim tomie wyłącznie biografje: Mirabeau, Carnot, Hoche, Drouot, La Fayette, Guizot, oprócz tego są również przy rozdziałach umieszczone teksty źródłowe lub wyjątki z dzieł historyków dla zrozumienia lub uzupełnienia informacyj, dostarczonych przez podręcznik.

Cała książka pod względem typograficznym nie ustępuje typowi podręcznika francuskiego. Wyposażenie dobre, ilustracje bogate ze specjalnem uwzględnieniem materjału epoki danej. Każda ilustracja posiada opis u spodu, podający może nawet zawiele wiadomości i sądów. Zagadnienia terytorjalne pomaga zrozumieć znaczna ilość mapek i planów silnie schematyzowanych.

Na zakończenie tego opisu, nie recenzji, podręcznika, który podałem dla zapoznania naszych czytelników z obcemi metodami pracy w szkole, dodam jeszcze uwagę na temat stosunku do spraw polskich. Naturalnie pierwsza wiadomość łączy się z Henrykiem Walezym w Polsce, bo przy podręczniku dziejów Francji dawniejsze stosunki były obojętne, pozatem inne w związku ze wzrostem Prus, wojną sukcesyjną polską, by pod koniec XVIII w. dać krótką, ale treściwą informację o Polsce z okazji pierwszego rozbioru. W tekstach relacja Vergennes'a o rozbiorze. Zkolei rzeczy tom drugi, w okresie napoleońskim zwłaszcza, dostarczy większej ilości wzmianek o Polsce. W okresie pokongresowym tylko krótka wzmianka o powstaniu listopadowem i o ruchach wolnościowych podczas „Wiosny Ludów“. Naogół jednak niema stereotypowych błędów francuskich, owszem wiele ciepła w traktowaniu Polski i Polaków przez autorów. *K. T.*

Książka w bibljotece. Katalog informacyjny. Warszawa, 1934. Poradnia bibljoteczna Warszawskiego Koła Związku Bibljotekarzy polskich. Nakł. Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek i Związku Księgarzy Polskich. in 8^{0}, str. XXXI+389+77.

Wszyscy, którzy w jakiejkolwiek roli, czyto bibljotekarza, czy nauczyciela, czy oświatowca, zetknęli się z czytelnikami książek i zmuszeni

byli niejednokrotnie kierować dyskretnie wyborem lektury, odczuwali dotkliwie brak przewodnika wśród mniej lub więcej pożytecznych i znanych dzieł. Bibljografje i katalogi księgarskie podają przeważnie tylko tytuły dzieł, katalogi rozumowane naukowe ograniczają się do jednej gałęzi wiedzy i często są zbyt specjalne, zaś wydawnictwa o szerszym zasięgu datują się przeważnie z przed wojny, są więc i przestarzałe i wyczerpane.

Tę dotkliwie odczuwaną lukę wydawniczą zrozumiała Poradnia Bibljoteczna, placówka informacyjno-doradcza dla bibljotek i trzy lata temu przystąpiła do opracowania danych informacyjnych o książce. Praca miała charakter zbiorowy wykonał ją szereg specjalistów w zakresie poszczególnych gałęzi wiedzy, a ogólną redakcję objęła Wanda Dąbrowska, kierowniczka „Poradni", przy współudziale dr. Jana Muszkowskiego.

Według przedmowy Katalog ma cel praktyczny: „ułatwić zainteresowanym zorjentowanie się w aktualnej polskiej produkcji wydawniczej, przedewszystkiem zaś dopomóc bibljotekarzowi w racjonalnem kompletowaniu księgozbioru i w racjonalnem wypożyczaniu". Katalog jest więc przeznaczony zasadniczo dla bibljotekarzy, jednak niemniejsze znaczenie ma i dla nauczycielstwa jako doskonały informator w dobieraniu uzupełniającej lektury dla młodzieży i materjału do okolicznościowo omawianych kwestyj. Redakcja wydawnictwa podkreśla jego charakter czysto informacyjny; notatki o książce podają jej treść, temat, poruszane zagadnienia, tendencje i naświetlenie autora, dążąc w tem do jak najściślejszej przedmiotowości, o ile bezwzględna objektywność jest wogóle osiągalna. „Książka w Bibljotece" zawiera 4600 pozycyj; omawia wyłącznie książki (nie czasopisma) wydane w języku polskim, oryginalne i tłumaczone. Pewną wadę dla nauczyciela nie dla bibljotekarza stanowi to, że katalog uwzględnia zasadniczo tylko materjał znajdujący się obecnie na rynku księgarskim, odnośnie tedy do rzeczy dawniejszych, a zawartych często w bibljotekach szkolnych, nie daje żadnych informacyj. Ale w tym wypadku możliwe jest przejrzenie samej książki, podczas gdy odnośnie do rynku księgarskiego konieczna jest wskazówka z zewnątrz. W dobranym materjale książkowym dokonano wyłączeń ze względu na cel katalogu jako informatora dla bibljotek oświatowych powszechnych; nie pomieszczono więc w nim publikacyj o charakterze wybitnie specjalnym lub przyczynkowym, dzieł naukowych już przestarzałych, podręczników — ściśle szkolnych, publikacyj polemicznych, demagogicznych i wywołujących jakiekolwiek antagonizmy i nienawiści. Usunięcie tych ostatnich książek w katalogu może wywołać zarzut wykroczenia przeciw tak ściśle przestrzeganej bezstronności. Sądzę jednak, że jedynym motywem kierującym redakcją była chęć traktowania książki jako czynnika podnoszącego kulturę wewnętrzną pod każdym względem.

„Książka w Bibljotece" posiada układ działowy według klasyfikacji dziesiętnej z pewnemi odchyleniami, wyodrębnia przytem literaturę piękną i dzieli ją na dział dla dzieci i młodzieży i dla dorosłych. Wspomniany już wyżej zasięg działania nakazał w katalogu uwzględnić poszczególne działy twórczości w takim mniej więcej stosunku, w jakim winny być te działy reprezentowane w bibljotekach; redakcja jednak zaznacza, że ze względu

na brak lub nadmiar książek odpowiednich w pewnych działach, stosunek ten uległ dość znacznym zmianom.

Interesujące nauczycielstwo działy p. t. „Wychowanie, nauczanie, oświata pozaszkolna“, opracowane przez H. Dzierzbicką, dr. J. Baranowską i A. Konewkę, liczą 3.8% i zawierają 162 pozycje; dodać do nich można dział dotyczący stowarzyszeń i organizacyj młodzieży — 0.8% i 36 pozycyj; nadto dział „życiorysów“ podaje szereg sylwetek wielkich wychowawców.

Dział historji i pamiętnikarstwa, opracowany przez J. Wojciechowską wyraża się w 7.3% i mieści 339 pozycyj, z czego na historję przypada 200 pozycyj. W obrębie działu nie wprowadzono żadnych poddziałów, ani chronologicznych ani terytorjalnych co czyni wykaz niezbyt przejrzystym. W pewnym związku z działem historji pozostaje dział życiorysów, opracowanych przez W. Dąbrowską i dr. Drozdowicz-Jurgielewiczową. Oba działy przejrzała prof. dr. N. Gąsiorowska. Podział w tekście uzupełniają i poniekąd ułatwiają poszukiwania skorowidze: alfabetyczny, tematowo-zagadnieniowy literatury pięknej i przedmiotowo-zagadnieniowy literatury naukowej. Skorowidze zagadnieniowe przedstawiają wielką wartość informacyjną; stwierdzić też należy, że włożony w nie wielki trud był potrzebny i celowy. Dzięki skorowidzom nauczyciel łatwo znajdzie materjał do objaśnienia omawianych kwestyj, wychowawca — podstawę dla wywołania przez lekturę należytego oddźwięku na poruszane zagadnienia. Niestety, zauważyć trzeba, że w naszej literaturze dla młodzieży odczuwa się jeszcze brak książek, związanych z życiem współczesnem np. zagadnienie zbiorowości (gromada, internat, szkoła) liczy zaledwie 19 pozycyj na 461 książek. Nauczyciel historji prócz skorowidzu ujmującego materjał naukowy napotka jeszcze w skorowidzu dla literatury pięknej wskazówki dla korzystania przez uczni z lektury uzupełniającej, ujęte systematycznie w porządku chronologicznym pod hasłami „historja powszechna“, „historja Polski“, a nadto pod nazwiskami wybitniejszych postaci historycznych, nazwami państw, miejsc i zdarzeń. Celowem jest odsyłanie w każdym wypadku do odpowiedniej literatury monograficzno-naukowej.

Prócz uszeregowania książek według działów i zgrupowania ich odnośnie do zagadnień i tematów, katalog uwzględnia też stopień trudności co do formy i treści. Zasadniczo ustalono 3 stopnie, a w literaturze dla młodzieży — 4, co odpowiada stopniowaniu przyjętemu przez Komisję ocen książek poleconych do bibljotek szkolnych. W obrębie danych stopni część pozycyj zaopatrzono gwiazdkami dla podkreślenia ich szczególnej wartości pod jakimbądź względem w danej grupie. Jest to jedyna forma oceny krytycznej — osądu wprowadzona do katalogu. Ze względu na dążenia do najdalej posuniętego objektywizmu w charakterystyce książek i ta ocena spotkała się z zastrzeżeniami u niektórych referentów i nie we wszystkich działach jest stosowana.

Forma zewnętrzna wydawnictwa staranna, kombinacja czcionek, zastosowana umiejętnie, przyczynia się do przejrzystości, jedynie papier, ze względów oszczędnościowych zdaje się — zbyt szary.

Z przyjemnością stwierdzić należy, że Poradnia Bibljoteczna swem wydawnictwem oddała ogółowi wielkie usługi. *J. Kelles-Krauzówna.*

Friedrich Lorentz — Adam Fischer — Tadeusz Lehr-Spławiński. „Kaszubi“. Kultura ludowa i język. (Wydawnictwa Instytutu Bałtyckiego serja: Balticum — zeszyt 8. Pamiętnik Instyt. Bałt. XVI pod redakcją Józefa Borowika. — Toruń 1934. — Str. 306+XVIII z 38 rycinami, mapką Słowian nadbałtyckich i ich narzeczy oraz portretami trzech autorów książki).

Kaszubami zajmowała się oddawna etnografja i językoznawstwo, podlegając w mniejszym lub większym stopniu naciskowi politycznych dążeń i opinij, co w rezultacie nie przyczyniło się bynajmniej do ustalenia jakiegoś uznanego zdania, mogącego ukoronować badawcze wysiłki polskich, niemieckich, czeskich czy rosyjskich uczonych.

Dla szerszej opinji polskiej nawet w dobie rozbudzonego zainteresowania morzem i morskiem wybrzeżem istnieli Kaszubi raczej jako symbol kamiennej, słowiańskiej odporności na germanizacyjne wpływy, a nie jako związani z nami plemiennemi i kulturalnemi węzłami rodacy.

Próby stworzenia literackiego języka kaszubskiego, sięgające XVI i XVII wieku (Szymon Krofey, Michał Pontanus), podobne starania St. Florjana Ceynowy — naznaczone bolesnem wspomnieniem odstępstwa od polskości — i J. Hieronima Derdowskiego w wieku XIX oraz praca poetów i pisarzy młodokaszubskich: J. Karnowskiego, A. Majkowskiego, Czernickiego, Sędzickiego, Klebby dla większości nawet biegłych w piśmie u nas jest odległą tajemnicą, może byle jak w tym lub owym szczególe odkrytą. Założone przez I. Gulgowskiego Muzeum Kaszubskie w Wdzydzach, redagowane doskonale od 1909 roku pismo regjonalne „Gryf“, czy „Mestwin“ interesują mało kogo, entuzjazmują do poznania kaszubszczyzny jeszcze mniej. I chociaż pozycje rozpraw i studjów, poświęconych Kaszubom, się mnożą, to w szerszych kołach w najlepszym razie wie się cośkolwiek o „Morzu i Pomorzu“ z czcigodnych książek Bernarda Chrzanowskiego lub z natchnionych kart Żeromskiego.

Z tych właśnie względów wydana przez Instytut Bałtycki książka o Kaszubach, zaprojektowana jeszcze w 1932 r., zasługuje zewszechmiar na uwagę i rozpowszechnienie.

W wspólnej okładce obejmuje ona trzy rozprawy wybitnych znawców przedmiotu, z których pierwszy, F. Lorentz, reprezentuje naukę niemiecką i niemieckie zainteresowanie się Pomorzem.

Rozprawa jego pod tytułem: „Zarys etnografji kaszubskiej“ (str. 1—139) prócz pierwszorzędnych zalet jasnego i systematycznego wykładu jest znamienna z tego tytułu w rzędzie dawniejszych niemieckich rozpraw o Kaszubach Bronischa (1896), Pernina (1886), Tetznera (1899), że w sposób przekonujący i autorytetem objektywnej bezstronności zniewalający dochodzi do ostatecznego wniosku, przed którym kiedyś sam jej autor się wzdragał, że „pomimo pewnych różnic kultura kaszubska, o ile chodzi o zjawiska odziedziczone, jest identyczna z polską“. (Str. 136).

Rozprawa prof. Adama Fischera: „Kaszubi na tle etnografji Pol-

ski“ (str. 141—250), wyczerpując bogatą literaturę naukową, z świetną erudycją i polotem kreśli analogję kultury kaszubskiej z kulturą ludową polską, umiejąc umiejscowić dane szczegóły etnograficzne na obszarze reszty Polski.

Wywody prof. Lehr-Spławińskiego: „O narzeczach Słowian Nadbałtyckich“, zawarte na str. 251—297 tej cennej książki, zestawiają w czterech zwartych rozdziałach podobieństwa i różnice gwarowe łańcucha plemion „lechickich“, ciągnących się ongiś nieprzerwanemi ogniwami od załabskich Drzewian aż po dolną Wisłę, z których Kaszubi, „najbliżej od początku językowo związani z polszczyzną, znaleźli się wskutek stosunków geograficzno-politycznych całkowicie w sferze oddziaływania kultury polskiej i weszli przez to w krąg rozwoju językowego polskiego“ (str. 287), dzięki czemu niezawodnie uniknęli losu zachodnich współplemieńców, wystawionych na działanie kultury niemieckiej.

Typograficzna strona dzieła i staranność wykonania wszystkich wydawniczych szczegółów przynosi zaszczyt Instytutowi Bałtyckiemu.

M. S.

Władysław Witwicki. Wiadomości o stylach. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1934, str. VIII+338+2 nlb.

Umiejętność trafnego określania przynależności stylowej poszczególnych dzieł sztuki jest u nas niezmiernie rzadka, nawet wśród warstw wykształconych. Zasadnicze błędy spotykamy także w wydawnictwach specjalnych np. w przewodnikach, gdzie co drugi kościół nazwany jest gotyckim, każdy niemal obraz średniowieczny „bizanckim“ i t. p. Nowe programy szkolne usiłują temu zaradzić — coprawda w bardzo niedostatecznym stopniu. Należy się więc Państwowemu Wydawnictwu Książek Szkolnych prawdziwa wdzięczność za wydanie pracy, która brakom tym potrafi w dużej mierze zapobiec. Dotychczasowe bowiem wydawnictwa tego rodzaju nie umiały spełnić tego zadania. Książka prof. Witwickiego jest dobrze przystosowana do celu, jakiemu ma służyć. Napisana jest żywo i interesująco, niema tu nudnych i rozwlekłych opisów skomplikowanych konstrukcyj technicznych, rzeczy zasadnicze podane są zwięźle i jasno. Tem niebezpieczniejsze są jednak pewne zbyt subjektywne osądy autora, jakie znajdujemy na stronnicach książki.

Po pierwszem przeczytaniu pracy prof. Witwickiego odniosłem wrażenie, że zaszło jakieś nieporozumienie — to nie są wiadomości o stylach, lecz zwięzła historja sztuki. Wszakże autor nie zajmuje się tylko charakterystyką form danej epoki, lecz także twórczości poszczególnych artystów, podmalowuje tło kulturalne, a nawet zapuszcza się niejednokrotnie w dociekania genetyczne. Uważam jednak obecnie, że obrał drogę słuszną. Suche wyliczenie form i konstrukcyj, charakterystycznych dla danej epoki, byłoby ciężkie do strawienia dla czytelnika, łatwo ulatywałoby z pamięci, a nakoniec jest rzeczą niewątpliwą, że styl danej epoki jest b. silnie związany z jej podłożem kulturowem i psychicznem i charakterystyka tylko strony formalnej nie daje dostatecznego wglądu w istotę stylową danego dzieła.

Jako poważny zarzut, dotyczący całości pracy, muszę podnieść, że autor — zresztą świadomie — zajmuje się głównie architekturą. Oczywiście sprecyzowanie cech stylowych w budownictwie jest o wiele łatwiejsze, niż w innych działach sztuki. Jednakże ogół widzów staje najbardziej bezradnie właśnie wobec obrazów czy rzeźb i — zdaje mi się — podręcznik o stylach powinien być mu tu przedewszystkiem pomocą. Ma się niejednokrotnie wrażenie, że autor nie umie pogodzić cech stylowych malarstwa danej epoki z jej architekturą. Malarstwo greckie rozpatruje osobno w oderwaniu od architektury, podobnie rzymskie, gdzie wdaje się nawet w charakterystykę „stylów" pompejańskich, rzecz specjalną i w zwięzłym podręczniku chyba zbyteczną. Malarstwu natomiast gotyckiemu poświęcono kilka zdań, renesansowe niema nawet osobnego poddziału (jak rzeźba), a przebogate barokowe, scharakteryzowane jest jedynie na podstawie sztuki włoskiej i flamandzkiej (poza Murillem), przyczem niema ani słowa o tak typowym dla baroku — Rubensie (!), podczas gdy wspomina się v. Dycka, C. Dolci'ego i Murilla. Wiek XIX, okres, w którym rozkwit malarstwa przyćmił inne działy sztuki, jest pominięty właściwie zupełnie. Powszechna u nas fałszywa ocena sztuki współczesnej, a szczególnie malarstwa, jest rzeczą znaną i podręcznik o stylach należałoby doprowadzić właśnie dlatego bodaj do końca XIX w. Co prawda prof. Witwicki, oceniając zdecydowanie ujemnie kierunki postimpresjonistyczne (a może i impresjonizm?) — nie mógłby ułatwić czytelnikowi zrozumienia malarstwa nowoczesnego.

W takim razie jednak lepiej było poprzestać — tradycyjnie — na doprowadzeniu „Wiadomości o stylach" do empire'u i na tem urwać. Do sprawy tej jeszcze powrócę, łączy się ona bowiem z charakterystyczną dla autora i b. subjektywną postawą wobec sztuki, którą obecnie omówię.

Autor wielokrotnie zaznacza i dobitnie podkreśla swą predylekcję do kultury i sztuki antycznej, oczywiście tylko klasycznej. Nie wypowiada tego otwarcie, ale wyraźnie wyczuwa się w jego charakterystykach innych epok, że na sposób jeszcze „winckelmannowski" miarą wartości artystycznej pozostał dlań kanon grecki. Dowodzi tego np. charakterystyka sztuki perskiej na str. 62 lub wschodniej na 65. Stąd płynie ujemna ocena malarstwa katakumbowego, jako „nieudolnego". Na str. 99, omawiając sztukę grecką, pisze: Wiele pracy i wiele zdolności kładły pokolenia całe w to, żeby z martwego materjału umieć wykonać twory jakby żywe, nie tylko przypominać pewnemi znakami przedmioty, ale współzawodniczyć w pewnym sposobie z przyrodą. Uchwycić okiem i utrwalić ręką, *in concreto*, w materjale to, co piękne w wyglądzie przedmiotów. A jeśliby się udało zrobić twory jeszcze piękniejsze, niż to, co potrafiła przyroda — tem lepiej. Jeśli ktoś to umiał, otaczano go czcią. Doniedawna. (Szkoda że autor nie powiedział co też uważa „za piękne w wyglądzie przedmiotów"). W średniowieczu pociesza autora klasycyzm katedry pizańskiej, którą dokładnie opisuje (str. 167/69). W gotyku podkreśla głównie racjonalizm konstrukcji architektonicznej i notuje skrzętnie „poprawność anatomiczną" rzeźby (str. 196), choć kilka wierszy dalej mówi o sztywnych fałdach i pozach, a na str. 198 o zawiłej i skomplikowanej kompozycji gotyckiej. Na str. 313 oburza się, że dziś „odtwarzanie

wyglądu świata ręką i zdrowem okiem wyszło z mody. Przez to sztuka malarska powoli zanika...“

Tego rodzaju jednostronna, racjonalistyczna postawa wobec sztuki nie pozwala oczywiście na uchwycenie istotnych wartości, ani charakterystycznych cech sztuki nieklasycznej i nienaturalistycznej. A epok takich było „niestety“, wiele. To też malowidła z El Fajum są dla niego tylko „dobremi portretami“ i zdaje się wcale nie dostrzegać różnicy między niemi a sztuką klasyczną grecką (do której je włącza). Pełne wyrazu oczy tych portretów, podobnie jak i postaci bizantyńskich, wyprowadza oczywiście z rzeźby klasycznej (str. 102/3), nie chcąc uznać najwidoczniej zwrotu schyłku sztuki antycznej ku ekspresji i uduchowieniu, a przecież bez takiego stwierdzenia staje się niezrozumiałym cały rozwój sztuki średniowiecznej. Czytamy więc (str. 131) o upadku sztuki u schyłku antyku i w średniowieczu. Prof. Witwicki tłumaczy, że jest to upadek w stosunku do „piękna klasycznych dzieł sztuki“. Słusznie. Ale należało stwierdzić objektywnie, że w czasie tym sztuka umiała stworzyć nowe wartości, pozytywne, nieznane starożytności klasycznej, związane z psychocentryzmem tej epoki, z jej religijnym mistycyzmem, w oparciu o formy abstrakcyjne i ekspresyjne. Charakterystyka rzeźby i malarstwa gotyckiego i romańskiego jest stąd powierzchowna, mowa tylko o fałdach, zawiłej kompozycji i braku znajomości prawideł perspektywy geometrycznej. Wreszcie wspomniana postawa autora sprawiła, że opisując — świetnie — bezmyślny historyzm architektury schyłku XIX w. nie umiał czy nie chciał — poza kilkoma ironicznemi wycieczkami — zająć się malarstwem współczesnem. Podkreślam raz jeszcze, że w „Wiadomościach o stylach“ z r. 1934 niema ani słowa o impresjoniźmie (szeroko zato omawia się secesję) ani o jego następcach, a przecież kierunki te, te style przeszły już do historji.

Chciałbym podnieść jeszcze jedną cechę charakterystyczną książki prof. Witwickiego. Unika on starannie wszelkich — jak mówi — „izmów“, czyli poprostu wyrazów, któremi badacze oznaczają dane kierunki sztuki, a więc któremi charakteryzują ich styl. Każda dyscyplina naukowa posiada swoją terminologję, powiedzmy nawet, swój żargon, każda bowiem wytworzyła sobie pewne, mniej lub więcej ścisłe pojęcia, pozwalające odpowiednio segregować materjał danej nauki. Cóżbyśmy powiedzieli o podręczniku filozofji, z któregoby usunięto wszystkie „izmy“! Oczywiście — jak wszędzie w nauce — klasyczny umiar jest pożądany a więc i w używaniu tego żargonu naukowego, ale zasadnicze odżegnywanie się od pojęć, wypracowanych w łonie danej dyscypliny, uważam również za przesadę. Jakże możemy np. pisząc o Monecie nie wspomnieć o impresjoniźmie, albo nie nazwać iluzjonistycznemi malowideł ściennych baroku, a obrazów Velasqueza realistycznemi. Prof. Witwicki uważa terminy takie, jak naturalizm, realizm za mętne (str. 59). Trudno — pojęcia takie nie mają ścisłości matematycznej, pozwalają jednak nieźle się porozumiewać, jeśli dany autor bodaj w przybliżeniu je zdefinjuje. Brak takich określeń — mojem zdaniem — ogromnie zubożył charakterystyki prof. Witwickiego. W całej bodaj pracy (poza opisem malarstwa egipskiego) niema wyrazu „kontur“, który przecież odgrywał i odgrywa tak zasad-

niczą rolę w malarstwie, rzeźbie, nawet w architekturze. Stąd znów brak określenia „linearny styl“ w odróżnieniu od malarskiego. A przecież barok trudno przeciwstawić renesansowi, nie używając tych terminów. „Sensacyjne“ tematy obrazów barokowych, skręcenie osi postaci rzeźb, czy wydęte „przez wiatr“ fałdy szat — to są szczegóły drugorzędne i możnaby wyliczyć ich chyba znacznie więcej, a mimo to nie scharakteryzować różnicy między barokiem a Odrodzeniem. Czemu określenie „postacie ujęte jakby żywe“ ma lepiej charakteryzować styl niż np. „postacie ujęte naturalistycznie“? Czy wytłumaczenie, jaki stosunek do natury cechował dzieła (wszystkie) renesansu, nie mówiłoby więcej od impresyj — zresztą żywych — jak np. na str. 232: „Figury świętych, rzeźbione i malowane w epoce renesansu pełnego, mają budowę atletyczną, gest pański, są naogół dobrze odżywione i pogodne. Malowane uśmiechają się uroczo, mają cerę powabną, suknie połyskujące“. Charakterystykę natomiast stosunku artystów renesansowych do natury pomieszczono nieco dalej w jednem krótkiem zdaniu.

Wszystkie wysunięte tu zastrzeżenia, jakkolwiek dość zasadniczej natury, nie mogą jednak wpłynąć na sąd, wyrażony na wstępie, że praca prof. Witwickiego jest — jak dotąd — najlepszym podręcznikiem nauki o stylach w języku polskim. Tu jednak nasunie się jeszcze jedno i ostatnie zastrzeżenie. Czy w podręczniku mającym służyć i szkołom, wydanym przez W. K. S., konieczne były wcale przejrzyste wycieczki przeciw kościołowi (np. na str. 155?) W tym wypadku również subjektywne poglądy autora kłócą się z założeniem jego książki, podręcznika bowiem nie należy obciążać o ile możności kwestjami spornemi.

Ksawery Piwocki.

Henryk Zwolakiewicz. Przewodnik nauczyciela ludoznawcy. (Związek Nauczycielstwa Polskiego — Okręgowa Komisja społ.-oświatowa w Lublinie. — Jak poznawać swoje środowisko? Cz. I. — Lublin — 1934. Str. 128+VIII).

Przedsięwzięty przez lubelską Komisję społeczno-oświatową Związku Naucz. Polsk. plan zaopatrzenia szczególnie pracowników szkolnych w praktyczne poradniki, mające dopomóc nauczycielstwu do zrealizowania postulatu nowych programów nauki, wymagających oparcia zabiegów wychowawczych na dokładnej znajomości środowiska, doczekał się częściowo wykonania.

Trudno narazie powiedzieć cośkolwiek o całokształcie zamierzenia, które, doprowadzone do końca w całej rozciągłości, ma dać odpowiedź na ogólne pytanie: „Jak poznawać swoje środowisko?“ O innych bowiem częściach, które według głosu Wydawców „bądź są już w druku, bądź w opracowaniu“, w przybliżeniu nawet nic pewnego nie można powiedzieć, ponieważ nie wskazano zupełnie dziedzin, do których przyszłe tomiki tego wydawnictwa sięgną. — Ogłoszona część pierwsza jest poradnikiem ludoznawczym nauczyciela, czyli — jak to niezbyt szczęśliwie określa autor książeczki — poradnikiem nauczyciela ludoznawcy.

Poprzedziwszy właściwą treść swej pracy „wstępnemi zagadnieniami“ (str. 1—33), w których usiłuje dać jakby teoretyczne podstawy tym zabiegom nauczycieli na wsi, do których książka ma ich zachęcić, przystępuje w drugiej jej części (str. 34—119) do „próby przeglądu kwestjonarjuszowego zagadnień etnograficznych na tle regjonalnej literatury“.

Autor ma na oku przedewszystkiem Lubelszczyznę i nauczycieli z tego obszaru, którym dobrą radą i zachętą chciałby służyć. Liczy się też z przygotowaniem przeciętnem nauczyciela i pewne dziedziny wiedzy — niezawsze słusznie — z tego powodu traktuje drugorzędnie (np. zagadnienie językowe — gwary).

Entuzjazm, propagandowy zapał i jakby zachwyt nad wielkością zadania nie zawsze dobrze przysługują się ścisłości pojęć i określeń, oraz umiejętnemu oddzieleniu teoretycznych wywodów od praktycznych, nieraz drobnostkowych rad i pouczeń. Ratuje sprawę w znaczej mierze pracowitość autora, z jaką gromadzi bibljograficzne wiadomości.

Książeczka p. H. Zwolakiewicza, — niezbyt starannie wydana — może pożytecznie spełnić swe przeznaczenie. *M. S.*

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Zajączkowski Stanisław. Zarys dziejów Zakonu krzyżackiego w Prusach. Bibljoteka Bałtycka, Nakł. Instytutu Bałtyckiego, Toruń, 1934.

Pragnę tu zwrócić uwagę szerszym warstwom nauczycielskim na bardzo pożyteczne wydawnictwo, jakiem jest wyżej podana publikacja. Nie ulega wątpliwości, że jest rzeczą bardzo trudną podać wyniki badań naukowych w sposób popularny, nienużący i zajmujący szerszy ogół czytelników, w tym wypadku mam na myśli specjalnie szerokie warstwy młodzieży. A takie właśnie zalety ma ta mała stosunkowo książeczka. Jako nić przewodnią pracy postawił sobie autor zasadę, że „niniejszy zarys jest próbą przedstawienia całokształtu dziejów Zakonu krzyżackiego w Prusach Wschodnich (jabym tu dodał albo „dzisiejszych Prusach Wschodnich“, albo określił „ziemi dawnych Prusów“, bo jak sam autor podaje — str. 59 — nazwa Prusy Wschodnie powstaje już pod koniec prawie istnienia tu Zakonu), na Pomorzu Gdańskiem i w ziemi Chełmińskiej, opartą na rezultatach nauki niemieckiej i polskiej z najściślejszem możliwie zachowaniem zasady *suum cuique*“ (str. 7). I trzeba zaznaczyć, że się tego ściśle trzymał. Wprawdzie dzieje Zakonu krzyżackiego na wybrzeżu Bałtyku, to tylko jeden „odcinek“ jego historji, ale najważniejszy dla Zakonu i z dziejami naszemi bardzo ściśle złączony; bardzo słusznie podkreśla autor na kilku miejscach, że Zakon w latach swego tu istnienia był głównym realizatorem groźnego dla nas naporu niemieckiego na wschód; a wpływ jego na wewnętrzne dzieje nasze był dominujący, choćby tu wymienić problem genezy unji polsko-litewskiej. Zaczyna autor krótkiem przedstawieniem dziejów powstania Zakonu w czasie wypraw krzyżowych w Ziemi św., poczem przenosi nas na wybrzeże bałtyckie. Omawia budowę państwa krzyżackiego na tym terenie, jego konflikt z Polską, czasy największej świetności, wkońcu jego upadek. Bardzo dobry jest ostatni ustęp, dający ogólną charakterystykę dziejo-

wej roli Zakonu krzyżackiego, chociaż może zbyt silnie podkreśloną jest jego rola cywilizacyjna i kulturalna, jaką odegrał w stosunku do tych biednych, półdzikich (?) Prusów. Co się tyczy tego ostatniego terminu, to bardziej mi odpowiada nazwa „Prusowie", zamiast używanej przez autora „Prusacy". Jeszcze raz na zakończenie należy podkreślić, że książka ta jest bardzo cenną i powinna się znaleźć w każdej bibljoteczce uczniowskiej. Osobne uznanie należy się ruchliwej Dyrekcji Instytutu Bałtyckiego w Toruniu. *Br. Wl.*

Feldman J. Antagonizm polsko-niemiecki w dziejach. Toruń 1934. Instytut Bałtycki. (Bibljoteczka Bałtycka). Str. 58; 8⁰. Cena 50 gr.

Autor omawia zagadnienie antagonizmu polsko-niemieckiego, który w różnych formach trwał od zarania dziejów do chwili dzisiejszej, jakkolwiek były okresy współdziałania. Dominujące znaczenie ma przeciwieństwo polsko-pruskie. Prusy bowiem przyczyniły się do upadku Polski, a potem stały się ogniskiem wszelkiej akcji antypolskiej po rozbiorach. A wytężona praca nad zgermanizowaniem i wytępieniem żywiołu polskiego spotkała się z oporem zwycięskim narodu.

Jako jeden z czynników ważkich należy uznać negatywne nastawienie opinji pruskiej wobec Polski, które dopiero ostatnio uległo szczęśliwej modyfikacji.

Dr. Feldman ujmuje temat w sposób oryginalny, objektywny, podkreśla nowe momenty, jak okresy współpracy, odrębność Prus od reszty Niemiec. Dzięki temu praca jego może stanowić naprawdę dobrą i łatwą lekturę dla uczniów przedewszystkiem klas najwyższych. Tylko bibljografja wymagałaby uzupełnień i modyfikacji.

Antoni Wereszczyński. Państwo antyczne i jego renesansy. Wyd. drugie przerobione. Lwów, Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. 1934, str. 268 in 8⁰.

Narzeka się często i słusznie u nas na brak odpowiedniej naukowej lektury dla młodzieży szkół średnich. Książka dr. Wereszczyńskiego jest cennym na polu takiej lektury nabytkiem. W samym temacie zgodna jest z duchem dzisiejszej szkoły, która wychowanie państwowe stawia jako swe zadanie i obudzić pragnie zainteresowanie sprawami państwa w młodzieży. Napisana jest stylem jasnym i trudne nawet zagadnienia ujmuje w sposób łatwy i przystępny. Wysoki zaś poziom zawartych w niej wiadomości i głębokość syntezy dziejowej czynią z niej dzieło, z którego młodzież z najwyższych przedewszystkiem klas gimnazjum wiele nauczyć się może. Do opracowywania polecać można uczniom nawet poszczególne rozdziały książki. Szkoda tylko, iż poglądy polskie na państwo i przemiany państwowości polskiej opracowane są specjalnie tylko po r. 1918.

M. K.

Ossendowski F. A. Polesie. Wydawnictwo Polskie (R. Wegner) Poznań. 1934, s. 208. 8⁰ (Cuda Polski).

Nowy tom pięknej serji opowieści krajoznawczych R. Wegnera nie przynosi ujmy poprzednim. Ten sam wykwint szaty typograficznej, mistrzowski dobór ilustracyj i interesująca treść czynią „Polesie" wartościową książką dla bibljofila i krajoznawcy, dla szkoły materjałem lekturowym i ilustracyjnym, z którego skorzysta historyk narówni z geografem, przyrodnikiem czy polonistą. Zwłaszcza widoki krajobrazowe, sztuka ludowa, zajęcia wiejskie, myślistwo, zabytki historyczne, portrety działających na Polesiu osobistości wchodzą tu w grę.

Sam tekst podaje w lekkiej formie beletrystycznej czy feljetonowej duży materjał opisowy z zakresu geografji i przyrody, ludoznawstwa i przeszłości, zagadnień życiowych i opisów życia. Zapewne że surowa kontrola możeby co wynalazła, skrupulatny historyk wytknąłby brak tej czy innej informacji lub sprostowałby np. jeńców kozackich, budujących

kanał z rozkazu Bony. Wymagający krytyk domagałby się większej kontroli, ale nauczyciel będzie wdzięczny autorowi i wydawcy za stworzenie pożytecznego oręża w tworzeniu miłości dla kraju własnego, nawet tak szarego ale pełnego tajemniczego uroku, jak Polesie. *K. T.*

Ferenczi Imre. Trudności demograficzne międzynarodowej polityki społecznej. Kraków, 1934. Wydawnictwa Polskiego Towarzystwa Ekonom. Tom 70. Str. 40.

Poważna, aczkolwiek zwięzła praca p. Ferenczi daje przejrzysty szkic zagadnień, wysuniętych przez najnowszą literaturę socjologiczną angielską, francuską, niemiecką i włoską, a ilustrujących aktualność kwestji, jej stronę ekonomiczną i populacyjną, wreszcie program najbliższych studjów międzynarodowych nad wspólnem niebezpieczeństwem trudności demograficznych. Zasadniczą tezą autora jest, że ewolucja zaludnienia nie może odbywać się drogą swobodnego procesu, ale przy ściśle interwencyjnej kontroli państwowej i to opartej o dobrze zrozumianą solidarność międzypaństwową.

Geneza gospodarcza perturbacyj demograficznych tkwi w 1) kryzysie ogólno-światowym, 2) w rzekomych „granicach polityki społecznej" i tendencjach ku gospodarce planowej, 3) w wzmożonej racjonalizacji i bezrobociu technologicznem, wreszcie w 4) pracy kobiet. Geneza zaś demograficzna powyższego problemu wyraża się 1) spadkiem urodzin u ludów kultury europejskiej a przeludnieniem Dalekiego Wschodu, 2) przemianami we wzajemnych stosunkach płci i życiu rodzinnem, 3) ewolucją nauk przyrodniczych (teorja dziedziczności, selekcja biologiczna, postulaty eugeniki) i 4) antynomjami narodowemi, międzynarodowemi i rasowemi.

Rozpatrzenie tych kwestyj stanowi dla nauczyciela historji i nauki o Polsce współczesnej niemałą pomoc w realizacji tak nieodzownego dzisiaj postulatu aktualizacji i korelacji z nauką geografji, w której ma się zaakcentować szczególnie silnie zagadnienia antropogeograficzne.

M. Tyrowicz.

Leopold Caro. Zmierzch kapitalizmu. Poznań, 1934. Str. 48.

Znakomity ekonomista i naukowy propagator solidaryzmu w ekonomice społecznej daje w rozprawie pod powyż. tyt. (ogłoszonej w Przeglądzie Poznańskim) druzgocącą krytykę liberalizmu gospodarczego — takiego, jaki wyrodził się w dobie kapitalizmu końca XIX i pocz. XX wieku i utrzymał się do czasów dzisiejszych. Rozprawa jest niewielka objętościowo, ale tak bogata w oryginalną, twórczą i krytyczną myśl ekonomiczną, iż może służyć wyśmienicie nietylko wyjaśnieniu całego kompleksu zjawisk, składających się na współczesną ogólno-światową depresję gospodarczą, ale i naświetleniu w nauce historji powszech. genezy, wzrostu i upadku niejednego potężnego kierunku czy organizmu gospodarczego.

W ręce nauczyciela historji — równie dobrze gospodarczej, jak i politycznej — praca prof. Cara, szczególnie dzięki swej zwartości i jasności, wypływającej z operowania cyframi i faktami, dobrze nawet młodzieży znanemi z prasy, radja itp., może spełnić szczególnie doniosłe znaczenie wychowacze, pod tym jednakże warunkiem, że nauczyciel odwróci niejako stosunek autora pracy do jej tematu: nie będzie szedł od druzgocącej krytyki liberalizmu gospodarczego do propagowania solidaryzmu, ale przeciwnie wpajając uznanie dla tej idei — oczywiście nie jako programu politycznego czy gospodarczego, ale problemu etycznego — będzie wskazywał przy rozlicznych sposobnościach, jakich dostarcza nauka dziejów, na fałszywe i błędne drogi, któremi szła niejedna myśl czy działalność ludzka. Wysoki poziom moralny, kąt widzenia ogólno-ludzki, przy wyraźnem podkreśleniu roli państwa wobec działalności gospodarczej — świetnie zgadza się z duchem nowych programów nauki i z tego względu zwrócenie uwagi na powyższą broszurę wydaje się na tem miejscu w zupełności uzasadnionem. *M. Tyrowicz.*

W a s i l e w s k i L e o n. La question des nationalités en Poméranie. Paris (1934) Gebethner et Wolff. (Petite Bibliothèque Baltique). (To samo po angielsku). Str. 54. 8⁰.

Znakomity znawca stosunków narodowościowych ujmuje w krótkim zarysie, przeznaczonym dla zagranicy, zagadnienie populacyjne i etniczne Pomorza, od czasów najdawniejszych aż do chwili dzisiejszej. Osobno przedstawia problem kaszubski i w szczegółowej tabeli zestawia wyniki spisów 1921 i 1931. Brak tylko mapy, którаby tu miała wielką wartość.

A r t h u r O s b o r n e. La propriété foncière et la population en Poméranie. Petite Bibliothèque Baltique. Paris, str. 55+1 nlb.

Książeczka ta, omawiająca własność ziemską i ludność na Pomorzu, przeznaczona jest dla zagranicy, lecz może też oddać duże usługi nauczycielowi, informując zwięźle o stanie polskiego i niemieckiego posiadania ziemi w rozwoju historycznym i o stosunku liczbowym polskiej i niemieckiej ludności. Książka ma na celu wykazać, jakie to czynniki składały się na napływ ludności niemieckiej na Pomorze do czasu powstania państwa polskiego i co spowodowało znaczny odpływ tejże ludności zpowrotem do swej ojczyzny po wojnie światowej. Statystyka ruchu ludności na Pomorzu, oparta na urzędowych wykazach pruskich i polskich, daje gwarancję objektywności.

Wymienione zagadnienia ujęte są w następujących rozdziałach: 1. Emigracja niemiecka z Pomorza, 2. Kolonizacja polska na Pomorzu, 3. „Osthilfe", 4. Okres kolonizacji pruskiej na Pomorzu, 5. Własność ziemska na Pomorzu przed 1772, Zakończenie i dodatek. *S. I.*

H e d e m a n O t t o n. Dawne puszcze i wody. Wilno, 1934, str. XII +187+1 nlb. + mapka hydrograficzna.

Książka poświęcona jest terenowi północnej Wileńszczyzny, t. j. powiatom brasławskiemu i dziśnieńskiemu w ich granicach dzisiejszych, choć autor nie ogranicza się tylko do tego terenu. Jest to próba odtworzenia stanu dawnej flory i fauny oraz ich eksploatacji w rozwoju historycznym. Autor oparł się w głównej mierze na materjałach archiwalnych i na ich podstawie omówił: dawne puszcze, handel drzewny, łowy, bartnictwo i dawne wody na terenie wyżej zakreślonym.

Książka napisana jest przez historyka-amatora, który do tego nie jest zawodowym przyrodnikiem czy leśnikiem, lecz który umiłował przyrodę, a jej piękno i jej wartość gospodarczą przedstawił w sposób umiejętny i interesujący. Warto też na nią zwrócić uwagę nauczycielowi, którego zadaniem jest między innemi szerzenie wśród młodzieży kultu dla ojczystej przyrody. *S. I.*

M u e n n i c h A l e k s a n d e r. Osadnictwo niemieckie w Prusach Wschodnich. Rozprawa z pracy zbiorowej: „Stosunki gospodarcze Prus Wschodnich". Odbitka z Pamiętnika Instytutu Bałtyckiego Tom XXII (Serja Balticum, zeszyt 11). Toruń 1934, str. 52.

Autor omawia rozwój osadnictwa w Prusach Wschodnich od 1919 do czasów dzisiejszych na tle krótkiego opisu stanu gospodarczego tej prowincji niemieckiej. Mamy w książce przedstawione fazy rozwojowe akcji osadniczej: przed wojną, od 1919—1926 i od tego czasu do 1932 z uwzględnieniem szczegółowszem ewolucji w roku 1930, projektów osadniczych rządu Brüninga i stanowiska wobec nich rządu Papena. Książka kończy się oceną akcji osadniczej, a to z punktu widzenia germanizacji Wschodu, rezultatów gospodarczych i socjalnych, i naszkicowaniem nowych planów narodowo-socjalistycznych, polegających na podniesieniu gospodarczem Prus Wschodnich przez połączenie osadnictwa z industrjalizacją. *S. I.*

C z e s ł a w Z n a m i e r o w s k i. Wiadomości elementarne o państwie. Bibljoteka „Wiedzy i życia", Warszawa 1934, str. 120 in 8⁰.

W przedmowie podaje autor jako cel swej pracy „uporządkowanie wiadomości o państwie powszechnie znanych w jedną możliwie jak najbar-

dziej jasną i jak najbardziej przejrzystą całość". Cel ten w części osiągnął. Uporządkował krótko wiadomości o państwie, zestawiając je w konstrukcji przejrzystej. Ale definicje pojęć i rozważania nad niemi jasne bynajmniej nie są. Wpłynął na to i styl dość ciężki i pewne w tak popularnem opracowaniu zbędne filozofowanie o rzeczach najprostszych, wyszukujące trudności i problemy tam, gdzie ich dla przeciętnego czytelnika niema. Cecha ta czyni książeczkę tę zbyt trudną dla młodzieży szkoły średniej. Sporadycznie chyba mógłby z niej korzystać nauczyciel. *M. K.*

Wśród czasopism:

Gimnazjum nr. 2 i 3, 1934/5 przynosi sprawozdanie Dr. H. Pohoskiej z II międzynarodowej konferencji w sprawie nauczania historji, w Bazylei (9—11 VI 1934).

W nrze 3 tegoż pisma znajdujemy ponadto krótki artykuł J. Michałowskiej p. t.: „Gry" w nauczaniu historji. Autorka zastosowała w nauczaniu historji starożytnej w kl. I gimnazjum sposób oryginalny w celu utrwalenia wiadomości uczenic, który sama nazywa „grą", a któryby można określić też nazwą inscenizacji choć bez użycia akcesorjów. Sposób ten, użyty przy powtarzaniu dziejów Egiptu, dał w wyniku uporządkowanie i utrwalenie wiadomości uczenic, wobec czego autorka zamierza go stosować i w dalszych etapach nauczania. Zaznaczymy nawiasem, że możnaby tu — przyznając autorce częściowo słuszność — podnieść te same zarzuty, które stawiano już w odniesieniu do inscenizacji.

Przyjaciel Szkoły nr. 14, 1934 zawiera artykuł J. Menzla: O czem należy pamiętać, opracowując rozkład materjału z historji dla kl. VI? Autor zaleca ułożenie rozkładu ramowego, uwzględnienie już w rozkładzie materjału zagadnień: regjonalizmu, aktualizacji i korelacji oraz lektur uzupełniających. Podobnie jak te sprawy, domaga się i kwestja pomocy naukowych (map, obrazów) również wczesnego obmyślenia i przygotowania, jeśli praca w roku szkolnym ma być ciągła, planowa i celowa. — W nrze 16 tego samego pisma znajdujemy artykuł St. Nowaczyka: Ilustracja jako środek pomocniczy w nauczaniu historji i uwagi Dra St. Frycza na temat: Współdziałania domu ze szkołą w nauczaniu historji.

Teatr w szkole nr. 1, 2, 3, 1934/5 omawia w artykule H. Tyrankiewiczowej: „Teatralizację jako jeden ze środków dydaktycznych" m. in. także w odniesieniu do nauki historji na poziomie szkoły powszechnej.

Dziennik Urzędowy K. O. S. Warszawa nr. 7/X z 11 VIII 1934 zawiera artykuł K. Drewnowskiego: O korelacji w nauczaniu języka polskiego i historji, w którym autor zastanawia się nad trudnościami, jakie wyłaniają się odnośnie do tej kwestji na terenie klasy I gimnazjum.

Praca Szkolna nr. 3, 1934/5 porusza w artykule K. Staszewskiego sprawę: Regjonalizmu w programach szkoły powszechnej, przyczem autor kładzie szczególny nacisk na rolę nauczyciela historji na tym terenie.

Kultura i Wychowanie R. I, zesz. 4, 1934, przynosi obszerny na literaturze i statystyce (obcej) oparty artykuł M. Walickiego: Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych. Autor zapoznaje czytelnika w ogólnych zarysach z działalnością społeczno-wychowawczą niektórych muzeów europejskich i amerykańskich. Przybiera ona nieraz formy niezmiernie ciekawe, czyniąc z muzeów nietylko świątynie zabytków, ale także aktywnie nazewnątrz występujące i wpływające na społeczeństwo instytucje. Nauczyciela historji zainteresują uwagi o roli kształcącej i wychowawczej zabytków historycznych w ściślejszem znaczeniu.

Dziennik Urzędowy K. O. S. Lwowskiego nr. 10/XXXVIII, z 25 X 1934 poleca prenumeratę Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych szkołom powszechnym i średnim.

KRONIKA

— VI Kongres Międzynarodowy Wychowania Moralnego w Krakowie. W dniach od 11 do 15 września r. b. odbył się w Krakowie VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Pomysł tego rodzaju kongresów wyszedł z łona grupy pedagogów angielskich, z sędziwym dzisiaj F. J. Gouldem na czele, w r. 1908. Już sama data wskazuje na atmosferę, wśród której pomysł ten się zrodził. Zaostrzające się coraz bardziej, zwłaszcza od początku w. XIX, konflikty międzynarodowe kazały się spodziewać katastrofy, która istotnie przyszła w r. 1914. Choć katastrofa ta może i wydawała się nieunikniona, to jednak trudno się było pogodzić z myślą, że nie warto nic robić, aby o ile możności złagodzić jej ostrze, lub przyczynić się do zapobieżenia na przyszłość.

Świat pedagogiczny jest bezsilny w swej akcji na polu czynnej polityki, w trosce więc swojej o losy kultury i cywilizacji, zawsze mocno na szwank narażonych przez zbrojne wstrząsy międzynarodowe, jął się tych środków oddziaływania w duchu pojednawczym, które są całkowicie lub w znacznym stopniu w jego ręku. Ci, którzy wystąpili z inicjatywą propagandy ducha pojednania, znaleźli podstawę do swego działania w wierze, że istnieją pewne normy moralne powszechne, nieodłączne od natury ludzkiej, niezależne od przypadkowych kategoryj czasu i przestrzeni. Do wychowawców należy uświadomienie sobie tych norm, ich obudzenie i utrwalenie w sercach i umysłach młodych pokoleń a przez to zbudowanie skutecznych zapor, chroniących ludzkość od cofania się wstecz pod względem kultury i cywilizacji.

To były idee przewodnie, przyświecające organizatorom I kongresu wychowania moralnego, zwołanego do Londynu. Inicjatywa znalazła oddźwięk w szerokich rzeszach świata pedagogicznego. Następny kongres odbył się w r. 1912 w Hadze. Tutaj określono ściślej cel kongresów wychowania moralnego w słowach następujących: „Celem kongresu jest organizowanie współdziałania tych wszystkich, którzy, stając ponad różnicami rasowemi, narodowemi i wyznaniowemi, pragną pracować nad postępem wychowania moralnego“.

„Kongres nie podejmuje obrony opinij żadnego zrzeszenia, żadnej partji, lecz daje równą sposobność wyrażania swych opinij i ich konfrontacji z opinją drugich tym wszystkim, którzy interesują się wychowaniem moralnem, niezależnie od ich przekonań religijnych lub etycznych, ich narodowości lub ich poglądów“.

Pozatem wyłoniony został w Hadze organ wykonawczy stały p. n. „Międzynarodowa Rada Kongresów Wychowania“.

Wielka wojna światowa spowodowała, że dopiero w r. 1922 mógł się odbyć III zkolei kongres. Następne kongresy zwołane zostały w latach: 1926 do Rzymu, 1930 do Paryża i wreszcie w 1934 do Krakowa.

Zwyczajem kongresów poprzednich i kongres krakowski miał wytknięte tematy, około których miały się osnuć jego debaty. Tematów tych było 4: 1) Moralność a praca; 2) Literatura dziecięca; 3) Młodzież jako czynnik porozumienia międzynarodowego; 4) Koedukacja.

Posiedzenia podzielono na a) plenarne, b) półplenarne, c) sekcyjne. Honorowy patronat nad pracami kongresu zechciał przyjąć P. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej; prezesem honorowym był prof. T. Zieliński, faktycznym — prof. O. Halecki; generalną sekretarką pani F. Sokalowa.

Frekwencja bardzo liczna, jeśli chodzi o członków z Polski, mniej licznie reprezentowana była zagranica. Wśród gości z zagranicy grupa francuska pod względem ilości górowała nad innemi. Nie przyjechali do Krakowa ani delegaci Z. S. R. R. ani Italji.

Pewna część referatów, szczególnie w grupie pierwszej i trzeciej, miała charakter sprawozdawczy. Referaty teoretyczne osnute były około zagadnienia wychowania moralnego jako takiego. Jedne z nich zawierały

rozważania natury raczej technicznej, z tradycyjną etyką jako podstawą normatywną. Inne znowu były bardzo subtelnemi, pełnemi aluzyj filozoficznych (np. Nawroczyński), a nawet metafizycznych (Hessen) rozprawami na temat samego problemu moralności: bądź jednostkowej, bądź grupowej (narodowej, międzynarodowej). Na tym gruncie nastąpiło starcie się dwóch światopoglądów: ledwo zbudzonego do życia hitlerowskich Niemiec (Petersen z Jeny) i znanego od czasów Oświecenia — Francji (Bouglé, Brunschvieg). Francuzi w wywodach swoich kładli nacisk na ogólnoludzkie pierwiastki, tkwiące w naturze człowieka, niezależnie od jego rasy czy narodowości, w czem byli wierni zasadniczej myśli tych, którzy określali cel kongresów wychowania moralnego w Hadze, w roku 1912. — Petersen znowu zwalczał ideę powszechnej moralności, przedstawiając moralność jako poniekąd „naturalną" funkcję takich czynników, jak rasa, kraj, naród, jego dzieje i losy (Schicksal). Te to czynniki, zdaniem jego, stwarzają nieprzekraczalne ramy dla rozwoju tego, co jest ludzkie (das Menschliche), a więc one są podstawą rozwoju ludzkiej moralności (menschliche Sittlichkeit). Nie wykluczał Petersen zasadniczo idei powszechnej moralności, ale odsuwał ją na tak daleki plan, przynajmniej dla dzisiejszych Niemiec, że na tej odległości ledwo się stała dostrzegalną. Niemcy muszą otrząsnąć z siebie naleciałości liberalistycznej ideologji, która ich doprowadziła do ruiny, odnaleźć siebie przedewszystkiem jako naród, wydobyć i umocnić w sobie te pierwiastki, które natura założyła w nich jako w odrębnej rasie, dopiero wówczas będą mogli przystąpić do określenia swego stosunku do pozostałych ugrupowań rasowych.

Rozdźwięki pomiędzy stanowiskiem niemieckiem a francuskiem pogłębiały ujawniającą się w przemówieniach niektórych innych delegatów (np. pni Butto z Genewy [1]), referentów na temat: Moralność i praca, omawiających zagadnienie pracy w związku z dzisiejszym krytycznym jej stanem, spowodowanym przez egoizmy narodowościowe) — pesymistyczną nutę co do losów „entente internationale" w przyszłości. Pod tym względem atmosfera kongresu krakowskiego z r. 1934 oznacza cofnięcie się o krok wstecz w stosunku do nastroju, jaki panował przed czterema laty w Paryżu.

W tym dwugłosie niemiecko-francuskim, ogólniej mówiąc, germano-romańskim szczególna wzmianka należy się F. J. Gouldowi. W swym krótkim, ale nader treściwym referacie p. t. „History and Moral Education", rozwinął p. Gould szereg myśli o charakterze dydaktyczno-historycznym. Historja, a szczególnie historja jako przedmiot nauczania, jest środkiem wychowawczym, i to niezależnie od tego, czy ją traktujemy świadomie jako środek wychowawczy czy nie. Każde wychowywanie ma swój cel. Cel ten określa p. Gould z szerokiej podstawy humanitarystycznej i liberalistycznej: przedmiotem jego troski jest człowiek, niezależnie od długości i szerokości geograficznej miejsca na ziemi, które zajmuje.

Aby nauczanie historji mogło spełnić swą wychowawczą rolę w duchu czystego humanitaryzmu, powinno, zachowując całą prawdę naukową, przestać być wtłaczaniem do głów młodzieży dat chronologicznych, imion panujących różnych dynastyj, serji wojen i t. p., lecz oprzeć się o materjał kulturalny: a więc uwzględniać przedewszystkiem dzieje stosunku człowieka do sił natury (rolnictwo, górnictwo, odkrycia i t. p., dalej przemysł, technika i t. p.), następnie zapoznać młodzież z wytworami duchowych sił ludzkich (sztuka w najszerszem znaczeniu tego słowa, nauka i jej zdobycze), wreszcie z przejawami życia zbiorowego (rodzina, miasto, naród, kolonje i t. p.). Tak traktowana historja, zachowując całą naukową prawdę, poprowadzi ucznia od początkowej naturalnej jego niemocy do poczucia siły duchowej. Zapoznawszy ucznia na tym materjale z zasadniczemi typami ludzkiemi (p. Gould je wymienił w liczbie ośmiu: np. kobieta, dziecko, szary pracownik dnia codziennego, organizator przemysłu lub życia politycznego, idealista, prorok, reformator, męczennik, artysta, odkrywca...,

---

[1]) „...nous sommes sur un volcan".

naród: jako jednostka zbiorowa, wreszcie rasa: jednostka zbiorowa wyższego typu) — zbliżymy go bardziej do życia, nauczymy go lepiej rozumieć i odczuwać życie, niżbyśmy to uczynili przez przyswojenie jego pamięci szeregu martwych dat i imion.

W podobnym duchu, jeśli chodzi o ton zasadniczy, był utrzymany i referat dr. Żmigrydera-Konopki, docenta Uniw. Warsz. — Przeciwstawiając się tezom Petersena, p. Żmigryder-Konopka wzywał do oparcia się na wiecznotrwałych wartościach, zawartych w kulturalnym dorobku antyczności grecko-rzymskiej.

Podsumowując ogólne wrażenia, jakie się odniosło w czasie obrad kongresu krakowskiego, rzec można, że w obradach tych znalazły wyraz wszystkie troski, jakie trapią dzisiejsze społeczeństwa zarówno w dziedzinie wychowania jednostkowego jak i narodowego i międzynarodowego. Rozpiętość pomiędzy szlachetnem marzeniem a rzeczywistością znowu zaczyna być coraz to bardziej niepokojąca. *Cz. Leśniewski.*

— Reforma nauczania historji w Rosji Sowieckiej. (O prepodawanii grażdanskoj istorii w szkołach SSSR. (Postanowlenije SNK Sojuza SSR i CK WKP (b); Ju. Boczarow. Zadaczi prepodawanija istorii; Istorik Marksist 1934. Tom 3 (37) str. 85—92). Najwyższe dwie instytucje rządzące u naszego wschodniego sąsiada: Rada Komisarzy Ludowych i Centralny Komitet Wykonawczy Partji Komunistycznej wydały rozporządzenie, reorganizujące i normujące nauczanie historji w szkołach ZSSR. Rozporządzenie to z 16 maja br. zinterpretował i wyznaczył zadania w obliczu nowych postulatów w specjalnym artykule prof J. Boczarow. Aby zrozumieć doniosłość tych zmian, trzeba uświadomić sobie, czem było nietylko nauczanie, ale i ogólne ujmowanie nauki historji w Rosji Sow. przed ukazaniem się owego rozporządzenia. Wartość jej oznaczono tak, jak znaczenie każdej nauki: o ile ona spełnia rolę aktywnego ideologicznego czynnika, pomagającego proletarjatowi w jego walce klasowej, o ile umacnia nietylko jego materjalne, ale i ideologiczne pozycje „drogą stałego odsłaniania wszelkiej obłudy, fałszu, wszelkiej teorji i metafizyki w dziedzinie naukowo-teoretycznych pojęć“. Zrozumiałe jest, dlaczego z pośród nauk humanistycznych wysunęli marksiści na pierwsze miejsce historję. Łatwiej było do niej zastosować teoretyczny aparat materjalistyczno-dziejowy, łatwiej wciągnąć do roli czynnika walki, niż np. nauczanie literatury, historji sztuki i t. d., nie mówiąc już, oczywiście, o dyscyplinach matematyczno przyrodniczych.

W związku z wyznaczeniem nauce historji roli czynnika walki i gruntowania społeczeństwa bezklasowego, wyłoniła się kwestja jej nauczania. W pierwszem stadjum jej formowania zaczęto od wskazań Lenina, proponującego następujący podział materjału historycznego: a) historja w ogólności, b) historja rewolucyj, c) historja rewolucji roku 1917. W ciągu 17-to letniego istnienia szkoły sowieckiej, nastąpił w nauczaniu historji chaos. Zmieniały się ciągle metody. Zaczęto nakładać na historję ramy nauk innych, przedewszystkiem socjologji. Podstawą badań i nauczania stały się kwestje społeczno-ekonomiczne. Dominować zaczęły problematy gospodarcze, zaś materjał historyczno-polityczny, fakty z życia społecznego, kulturalnego w ich chronologicznem następstwie schodzić zaczęły na plan dalszy i zanikać zupełnie. Boczarow biada w swoim artykule, że żywy, konkretny fakt historyczny w takich warunkach zmieniał się w „zamglony, blady schemat, niezdolny nietylko zająć uczących się, ale i wywołać w nich świadomość potrzeby uczenia się historji“. Co więcej, wytworzyło się zczasem przekonanie o konieczności tego stanu rzeczy, jego pożytku i potrzebie zwalczania wszelkich odchyleń [1]).

---

[1]) Jak gorliwie walczono w imię tych zasad, świadczy interesująca skądinąd książka G. Zajdela i M. Cwibaka p. t. „Kłassowyj wrag na isto-

Próby reformy wyszły z Centralnego Komitetu Wykonawczego. Referuje je Boczarow. 25 sierpnia 1932 wydano rozporządzenie, ustalające nowe programy nauczania w szkole średniej, wykazując „niedostateczność historycznego podejścia w przedmiotach społecznoznawczych, wyrażającą się w tem, że zbyt słabo uwidacznia się w nich przeszłość narodów i krajów, rozwój społeczeństwa“ i t. d. Drugim etapem poprawy było zarządzenie z dnia 12 lutego 1933 o wprowadzeniu nowych podręczników do nauki historji. Mimo niewątpliwego polepszenia, podręczniki te okazały się niewystarczające. Wydano więc 16 maja b. r. omawiane tu rozporządzenie, normujące w sposób zdecydowany wszystkie dotychczasowe niedomagania.

Rada Komisarzy Ludowych i Centr. Komitet Wyk. stwierdzają w niem na początku bez osłonek, że nauczanie historji w szkołach ZSSR nie jest postawione należycie, że zamiast nauczania historji politycznej w żywej i zajmującej formie z faktami i zdarzeniami w ich chronologicznem następstwie i charakterystyką działających postaci podaje się abstrakcyjne wykłady o charakterze społeczno-ekonomicznym, czy też schematy socjologiczne. Zarządzają wobec tego ścisłe przestrzeganie w nauczaniu faktu, postaciowości, chronologji, wyrażając przekonanie, że tylko taki kurs historji może zapewnić uczącym się konieczną dostępność, jasność i konkretność materjału i tylko na takich podstawach możliwa jest prawidłowa analiza historyczna i udostępnienie znajomości dziejów przeszłych ogółowi. Wobec tego postanawiają:

1) przygotować do czerwca 1935 roku następujące nowe podręczniki do historji: a) starożytnej, b) wieków średnich, c) nowożytnej, d) Związku SSR, e) krajów podległych i kolonjalnych;

2) ustalić skład członków grup, mających ułożyć te nowe podręczniki.

3) W celu należytego przygotowania wykwalifikowanych specjalistów do nauczania powołują do życia z dniem 1 września 1934 specjalne fakultety historyczne w obrębie uniwersytetów w Moskwie i Leningradzie z kontyngentem 150 członków na pierwszy rok, powiększając przytem czas studjów historycznych z lat 4 na 5.

Rozporządzenie podpisywali: z ramienia Rady Komisarzy Lud. ZSSR jej przewodniczący, Mołotow, oraz sekretarz CKWPK, Stalin.

Rozpatrzmy jego interpretację dokonaną przez Boczarowa. Idzie ona w dwóch kierunkach: krytyki stanu dotychczasowego i planów na przyszłość. W dziedzinie projektów widzi on w pierwszym rzędzie konieczność usystematyzowania kursu historji. Powinien on objąć całokształt dziejów, podzielony na epoki. Nie chodzi tu o podział na 3 sakramentalnie równe działy. Wiek XIX i XX powinien bezwzględnie zająć miejsca najwięcej. Chodzi tu raczej o przeciwstawienie się dotychczasowemu epizodyzmowi, biorącemu pod uwagę tylko wybrane zagadnienia historyczne. Skutki tego były fatalne. Młodzież po ukończeniu nawet t. zw. Wuzów, t. j. Wyższych Instytutów Naukowych nie znała zupełnie nawet najważniejszych faktów z historji starożytnego Wschodu, Grecji, Rzymu, europejskiego średniowiecza. Takich rażących przykładów przytacza Boczarow więcej.

Dalszą dziedziną, domagającą się, zdaniem autora artykułu, natychmiastowej rewizji jest sprawa stosowania socjologizmu w nauczaniu historji. Walczyć z nim trzeba bezwzględnie. On właśnie doprowadził do tego, że zaprzestano używać w historji elementu najważniejszego: historycznego faktu. O ten fakt upomina się nowy program pracy przedewszystkiem. Nie chodzi tu, oczywiście, o całkowite wyeliminowanie czynnika socjalnego z historji, ale o odebranie mu jego jedynowładztwa i prawa wyłączności.

Rozpatrywanie historycznego faktu wymaga, aby wystąpili w nim żywi ludzie, jedyni sprawcy historji. Ten żywy człowiek dawno już zniknął z nauki historji w Rosji. Na kartach podręczników sowieckich wal-

---

riczeskom frontie“, wydana przez oddział leningradzki komunistycznej Akademji (1931).

czą ze sobą nieokreślone masy z nieokreślonym imperjalizmem, kapitalizmem, a brak w nich człowieka. Jego powrotu domaga się zamierzona reforma.

Historja przejawia się w czasie i przestrzeni. I te ważne czynniki wrócić mają do nauczania historji w Sowietach. Chronologja i geografja historyczna dużo pozostawiały do życzenia w dotychczasowym stanie rzeczy.

To są najważniejsze postulaty i projekty. Z drobniejszych na czoło wybija się konieczność jak najszybszego ułożenia programów z historji dla szkół wszystkich typów. Zkolei udoskonalenia i reformy domaga się sam proces pedagogiczny. Chodzi o przystępną, jasną i zrozumiałą formę wykładu, posługiwanie się dokumentem, obrazem, rysunkiem, modelem, filmem. Poznawana epoka powinna żyć przed świadomością uczących się. Do pomocy powinno się dać nauczycielowi i uczniowi oprócz dobrego podręcznika również należytą chrestomatję, zawierającą tak dokumenty historyczne, jak i wyjątki z klasyków marksizmu i leninizmu. Wielką usługę mogłyby oddać i zarysy monograficzne, podane w jasnej, dostępnej i pięknej formie literackiej, oraz dzieła literatury pięknej, tak rosyjskiej, jak i tłumaczonej. W ich doborze powinny nauczycielowi pomóc specjalnie sporządzone przez uczonych do literatury i historji zestawienia bibljograficzne. Nauczanie historji nie może obejść się bez należytego atlasu historycznego i map ściennych. Dotychczasowe tego rodzaju wydania sowieckie nie odpowiadają wymogom na przyszłość.

Zkolei przechodzi Boczarow do kwestji najważniejszej: przygotowania odpowiedniego nauczyciela. Dotychczasowi historycy w szkołach średnich Rosji dzielą się na trzy grupy: najlepszych, wykształconych przeważnie jeszcze w czasach przedrewolucyjnych, tych, którzy wykształcenia historycznego nie posiadają, na nauczycieli tego przedmiotu dostali się dzięki przypadkowi i żadnego przygotowania do tej dziedziny nie mają, oraz młodzież, która otrzymała wykształcenie w okresie najsilniejszego „socjologizowania“ i eksperymentowania. W t. zw. „Fonach“, „Wuzach“, „Pedtechnikumach“ czy uniwersytetach dawano im wiadomości bądź o charakterze ekonomiczno-socjalnym, bądź odnoszące się wyłącznie do czasów najnowszych. Obecnie będą oni musieli samodzielnie i na specjalnych kursach, czy konferencjach wiadomości swoje dostosować do nowych postulatów i uzupełnić je.

O przyszłych generacjach historyków pomyślała już Rada Kom. Lud. i CKW., stwarzając 2 specjalne historyczne fakultety. Zaznajomią się tam studenci tak z całokształtem dziejów politycznych, jak i z zarysem historji filozofji, religji, literatury, sztuki i t. d. oraz pogłębią nabyte w szkołach średnich znajomości języków obcych. Położy się tam również nacisk na wychowanie przyszłych kadr uczonych. Do tych celów służyć będą zasadniczo seminarja i proseminarja.

Powyższe uwagi i horoskopy Boczarowa znamienne są z dwojakiego powodu: jako obraz opłakanego stanu nauczania historji w Rosji i jako śmiałe rzuty w przyszłość, dążące nietylko do poprawienia stanu ale i wykreślające tory na terenie sowieckim zupełnie nowe. Kresem ich jest mniejwięcej to, co istnieje w danej dziedzinie u nas, czy na Zachodzie, co wreszcie istniało w Rosji przed rewolucją. Jest to, jak się zdaje, zmiana i udoskonalenie środka, mającego prowadzić do jednego celu, wyznaczonego tak w rozporządzeniu sowieckich władz, jak i artykule Boczarowa. Ma być nim marksowskie pojęcie historji przez uczących się, które zkolei ma być jednym z czynników, mających wychować nowe, „bezklasowe“ społeczeństwo. Czy wychowa? Jakie będą losy tego wychowania?

Boczarow zapowiada stały dział historyczno - dydaktyczny w przyszłych numerach „Istorika-Marksisty“. Znajdziemy tam możność obserwowania losów zreferowanych tu śmiałych, rewolucyjnych zamierzeń.

M. Jakóbiec.

— Prezydjum Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego odbyło 3 listopada 1934 r. posiedzenie pod przewodnictwem prof. J. Dąbrowskiego. Obecni byli: Dr. Knapowska (Poznań), Dr. Moszczeńska (Warszawa), Dr. Mrozowska (Warszawa), Dr. Piwarski (Kraków) i Dr. Tyszkowski (Lwów). Prof. Dąbrowski złożył sprawozdanie z prac polskiej delegacji na Konferencji Międzynarodowej w sprawie nauczania historji w Bazylei, a następnie redaktor Dr. Tyszkowski przedstawił program dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych. Po dłuższej dyskusji uchwalono wytyczne dla pracy redaktora, zarówno w zakresie układu pisma, jak i zagadnień, które należy opracować. Pozatem omawiano sposoby zorganizowania współpracy ośrodków dydaktycznych w Wiadomościach.

— Konferencja rejonowa krakowskiego Ogniska Historycznego. Streszczenia referatów. Konferencja poświęcona była zagadnieniom regjonalnym. Pierwszy z sześciu referatów (dr. K. Buczka) określa rejon historyczny krakowski, jako terytorjum dawnego województwa krakowskiego, w granicach z przed pierwszego rozbioru. Dalsze referaty mówią mimo to tylko o mieście Krakowie. Najwięcej miejsca w drukowanem sprawozdaniu zajmuje literatura przedmiotu, zestawiona przez dr. Wł. Bogatyńskiego. Wyróżniono tu kursywą dzieła nadające się dla młodzieży, jednak bez uwzględnienia różnic poziomu poszczególnych klas. Niektóre pozycje, jak np. Potkańskiego, Granice biskupstwa krakowskiego, czy Krzyżanowskiego, Poselstwo Kazimierza Wielkiego do Awinjonu, budzą wątpliwości nawet jako przeznaczone dla starszej młodzieży. Natomiast bibljografja, przeznaczona tylko dla nauczyciela, stosunkowo uboga (np. czy obok „Dziejów handlu i kupiectwa krakowskiego" Kutrzeby-Ptaśnika, drukowanych w Roczniku krakowskim i przeznaczonych dla ucznia, nie należało podać dla nauczyciela zasadniczej pracy Kutrzeby o handlu Krakowa w wiekach średnich, drukowanej w Rozprawach Akad. Umiejętności?). Z pośród dalszych referatów prof. J. Hajdukiewicz omawiając materjał nauczania historji lokalnej i regjonalnej w kl. II. gimn. w Krakowie proponuje przeznaczenie na ten cel dziewięciu lekcyj względnie wycieczek. Dwa ostatnie referaty (prof. St. Kannenberga i dr. Fr. Fuchsa) omawiają zwiedzanie zabytków i wycieczki historyczne, podkreślając między innemi konieczność ich odbywania także w godzinach przedpołudniowych. Całość konferencji, obracającej się w zagadnieniach o bezpośredniej praktyczności dla nauczyciela, czyni wrażenie bardzo dodatnie; dziwi tylko, że na konferencji rejonowej ograniczono się właściwie do samego Krakowa. *E. M.*

— Wakacyjny kurs metodyczno-programowy dla nauczycieli szkół średnich. W czasie wakacyj letnich, od 2—10 lipca b. r. odbył się kurs powyższy w Zakopanem, zorganizowany przez Kuratorjum O. S. Krakowskiego. Wykłady odbywały się w budynku miejscowego Gimnazjum Państwowego (codziennie od 8—1.30 przedpoł.) i objęły następujące tematy: dr. J. Balicki mówił o zagadnieniach programowo-ustrojowych nowego gimnazjum (8 g.), dr. H. Mrozowska o realizacji programu historji (14 g.), prof. St. Arnold o zagadnieniach gospodarczo - społecznych w nauczaniu historji w kl. I—III (10 g.), dr. K. Tyszkowski o zagadnieniach najnowszej historjografji (problem odpowiedzialności za wojnę świat., współczesne stosunki pol.-niem., rewizja historjogr. okresu buntów kozack., historjografja rocznicowa) (5 g.) i dr. F. Lenczowski o najnowszych pomocach naukowych: atlasach, mapach hist. i podręcznikach (4 g.). W kursie brało udział nauczycielstwo z wszystkich kuratorjów w ogólnej cyfrze ponad 70 osób (z przewagą okręgów szkol. południ.-zachodn.). Wielką pomocą dla frekwentantów były egzemplarze okazowe prawie wszystkich świeżo wydanych podręczników, nadesłane przez firmy nakładowe ze Lwowa i War-

szawy. Najwięcej wskazówek z dziedziny praktyczno-dydaktycznej dostarczył wykład dr. H. Mrozowskiej, uzupełniony podaniem nietylko literatury dydaktycznej, ale i lektury dla młodzieży w kl. I i II, co stanowi szczególną pomoc dla nauczycieli z powodu braku do dnia dzisiejszego odpowiednich urzędowych wykazów.

Organizacja kursu naogół b. dobra. Z powodu fatalnej niepogody — w godzinach wolnych od zajęć odbyto zaledwie 2 wspólne wycieczki (do M. Oka i na Halę Gąsienicową). *M. T.*

— Związek nauczycieli historji w Szwecji zawiązany został w Stockholmie. Na walnem zebraniu 7 kwietnia 1933 roku wybrano przewodniczącym prof. N. Ahnlunda a jego zastępcą lektora B. Lövgrena. Zebranie zimowe wypełnił swym odczytem prof. Heckscher: Nowożytne kierunki w nauczaniu historji. W terminie jesiennym omawiano zagadnienie samokształcenia i podobnych systemów pracy w nauczaniu z ref. lekt. G. Jacobssona. W r. 1934 w zimie odbyły się dwa zebrania z odczytami a) Aktualne zagadnienia w nauczaniu historji w szkołach realnych i żeńskich ref. adjunkt A. Söderlund i El. Skarin; b) Historja kultury w nauczaniu historji. Ref. R. Jitlow. — W Lund powstał związek południowo-szwedzki o podobnym charakterze pod przewodnictwem prof. L. Weibulla, a w Sundswal w Norrlandji pod przewodnictwem prof. C. Danielssona. — Ze względu na znaczenie historji dla rozwoju kultury narodowej tworzone powszechnie prowincjonalne związki nauczycieli historji są bardzo popularne, stając się ośrodkami propagandy naszej nauki w społeczeństwie. I to jest ich najważniejszem zadaniem obok pielęgnowania zagadnień metodycznych i dydaktycznych. (Historisk Tidskrift 1934, s. 195/6).

— Sprawa nowych podręczników w Niemczech. Według rozporządzenia Ministra Oświaty Rusta dotychczasowe podręczniki będą obowiązywać jeszcze na rok szkolny 1935/6, ze względu na to, że wydawcy posiadają duże zapasy dawnych książek. Pozatem potrzeba długiego czasu na przygotowanie nowych. Wyjątek stanowią tu czytanki dla szkół powszechnych. Podręczniki historji, które są już w przygotowaniu, muszą ulec kontroli, ponieważ na ich zmianie najwięcej Ministerstwu zależy. (Berliner Tageblatt 8 IX 1934).

— Referaty polskie z zakresu dydaktyki wygłoszone na Kongresie Warszawskim ub. r. wydrukowano w III-cim tomie „La Pologne au VII-e Congrès International des sciences historiques Varsovie 1933". Znajdujemy tu następujące prace: Jadwiga Krasicka — L'échange international du matériel didactique; Wanda Moszczeńska — Le problème de la „concrétisation" dans l'enseignement de l'histoire; Halina Mrozowska — Les principes éducatifs dans l'enseignement de l'histoire; Helena Radlińska — La collaboration de l'histoire et des sciences d'éducation. Tworzą one oprócz dawniej ogłoszonego referatu W Knapowskiej poważny wkład polski do dorobku dydaktycznego kongresu.

---

skich, Lwów). — Balicki J. — Maykowski St., Okno na świat (j. w.). — Ciż, Mówią wieki. Cz. II (j. w.). — Moszczeńska W. — Mrozowska H., Podręcznik do nauki historji na II kl. gimn. (j. w.), — Też, Przewodnik metodyczny do podręcznika do nauki historji na II kl. gimn. (j. w.). — Wereszczyński A., Państwo antyczne i jego renesansy (j. w.). — Nowaczyk St., Przewodnik metodyczny do Opowiadań z dziejów ojczystych dla V kl. szk. powsz. Wł. Jarosza (j. w.). — Pohoska H. — Wysznacka M., Z naszej przeszłości (VI) (M. Arct — Nasza Księgarnia, Warszawa). — Schönbrenner J., Dzisiaj i dawniej na ziemiach polskich (VI) (Bibljoteka Polska, Warszawa). — Ferenczi I., Trudności demograficzne międzynarodowej polityki społ. (Towarzystwo Ekonomiczne, Kraków). — Znamierowski Cz., Wiadomości elementarne o państwie („Wiedza i życie“, Warszawa). — Dutkiewicz J., Historja państw. seminarjum naucz. męskiego im. Marszałka J. Piłsudskiego (Rada Ped. Sem., Łowicz). — Siwak M., Geografja dla II kl. gimnazjów (K. S. Jakubowski, Lwów). — Dąbrowski J., Historja dla II kl. gimnazjów (j. w.). — Hanke G., Weltkrieg, Niedergang und Aufbruch der deutschen Nation (J. Beltz, Langensalza). — Tenże, Die Kriegsschuldfrage in der deutschen Schule (j. w.). — Rezolucje gospodarcze organizacji m. stoł. Warszawy (Warszawa). — Caro L., Zmierzch kapitalizmu (Odbitka z „Dziennika Poznańskiego“, Poznań, 1934). — Voigtländer W., Geschichte und Erziehung (J. Beltz, Langensalza). — Ossendowski F. A., Polesie (Wydawnictwo Polskie R. Wegner, Poznań). — La Pologne au VII-me Congrès International des Sciences Historiques (P. T. H., Warszawa). — Zwolakiewicz H., Przewodnik nauczyciela-ludoznawcy (Związek Naucz. Pol., Lublin). — Hedemann O., Dawne puszcze i wody (Księgarnia Św. Wojciecha, Wilno). — Hallynck P. — Brunet M., Histoire I année [1500—1774] (Masson & Cie, Paris). — Ciż, Histoire II année [1774—1852] (j. w.). — Lutman R., The truth about the „Corridor“ (Instytut Bałtycki, Toruń). — Znaniecki F., The sociology of the struggle for Pomerania (j. w.). — Super P., Elements of Polish Culture... (j. w.). — Rybczyński M., Wisła pomorska (j. w.). — Zajączkowski St., Zarys dziejów zakonu krzyżackiego (j. w.). — Knothe Z., Toruń, stolica Pomorza (j. w.). — Feldman J., Antagonizm polsko-niemiecki w dziejach (j. w.). — Muennich A., Osadnictwo niemieckie w Prusach Wschodnich (j. w.). — Lorentz F. — Fischer A. — Lehr-Spławiński T., Kaszubi, kultura ludowa i język (Kasa Mianowskiego). — Borowik J. red., Światopogląd morski (j. w.) — Stier H. E., Deutsche Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte (Deutsche Buchgemeinschaft, Berlin). — Société des Nations, Coopération Intellectuelle (Paris). — Piłsudski J., Pisma wybrane (Two. Kultury i Oświaty, Warszawa). — Czerwiński S., O nowy ideał wychowawczy (j. w.). — Knapowska W., Wycieczki naukowe i społeczne w szkole średniej (Odbitka z „Dziennika Urz. K. O. S. P.“, 1934).

Atlasy i mapy: Romer E., Mały atlas geograficzny (Książnica-Atlas, Lwów). — Sieurin E., Cartes d'étude (Masson & Cie, Paris). — Leers J. — Frenzel K., Atlas zur deutschen Geschichte 1914—1933 (Velhagen et Klassing, Bielefeld—Leipzig). — Mączak F. — Strumiński J., Mapa Województwa Wołyńskiego (Związek Nauczycielstwa Pol., Równe).

Czasopisma: Przyjaciel szkoły, Miesięcznik pedagogiczny, Przegląd pedagogiczny, Psychometrja, Szpargały, Oświata i wychowanie, Neofilolog, Głos nauczycielski, Kwartalnik pedagogiczny, Szkoła, Polonista, Praca szkolna, Gimnazjum, Praca w klasach łączonych, Rysunek i zajęcia praktyczne, Szkoła specjalna, Śpiew w szkole, Ogniwo, Miesięcznik literatury i sztuki, Polskie archiwum psychologji, Ruch pedagogiczny, Poradnik językowy, Teatr w szkole, Kultura i wychowanie, Slavia Occidentalis, Przedszkole, Szkoła dokształcająca, Przewodnik pracy społecznej, Z bliska i z daleka, Dziennik Kuratorjum O. S.: Warszawa, Lwów, Kraków, Poznań.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·— Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.

Zeszyt podwójny Zł. 4.

Księgarnie otrzymują 15% rabatu.

Konto P. K. O. Lwów Nr. 500.880.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, ½ — 60·—, ¼ — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.

Rękopisów Redakcja nie zwraca.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego